



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ELIZIANE SASSO DOS SANTOS

FORMAÇÃO DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03:
ROMPENDO COM O SILÊNCIO EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

JAGUARÃO/RS

2014

ELIZIANE SASSO DOS SANTOS

FORMAÇÃO DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03:
ROMPENDO COM O SILÊNCIO EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Relatório Reflexivo apresentado ao
Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Educação da
Universidade Federal do Pampa em
cumprimento às exigências para obtenção
do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Adelmir Fiabani.

JAGUARÃO/RS

2014

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S4264578552722194713f Santos, Eliziane Sasso dos
Formação Docente para
Implementação da Lei 10.639-03;
Rompendo com o Silêncio em Torno da
Educação das Relações Étnico-Raciais
/ Eliziane Sasso dos Santos.
259 p.

Dissertação (Mestrado)--
Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2014.
"Orientação: Adelmir Fiabani".

1. Lei 10.639/03. 2. Formação de
Professores. 3. Relações Étnico-
raciais. I. Título.

ELIZIANE SASSO DOS SANTOS

FORMAÇÃO DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03:
ROMPENDO COM O SILÊNCIO EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Relatório Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Adelmir Fiabani.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA::

Prof. Dr. Adelmir Fiabani (Orientador)
Universidade Federal do Pampa

Prof^a. Dr^a. Georgina Helena Lima Nunes
Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Marta Iris Camargo Messias da Silveira
Universidade Federal do Pampa

Prof^a. Dra. Silvana Maria Gritti
Universidade Federal do Pampa

Agradecimentos

Para mim, a página dos agradecimentos foi a mais difícil de escrever.

Foram tantas as pessoas que contribuíram neste projeto ação/intervenção, que decidi redigi-lo na primeira pessoa do plural, por entender que ninguém faz nada sozinho.

Neste sentido quero agradecer...

Às minhas filhas, pela compreensão na minha ausência.

Aos meus pais, pelo dom da vida e pelos ensinamentos, sobretudo, jamais desistir dos sonhos.

Ao meu pai em especial, por entender minha ausência, neste momento delicado da sua vida.

Aos meus colegas de trabalho, que compreenderam e colaboraram durante minha ausência.

Aos professores participantes deste projeto, por acreditarem na proposta e se disporem a trabalhar esta temática em suas escolas.

Ao meu orientador professor Dr. Adelmir Fiabani, pelos ensinamentos, incentivo e acreditar no meu potencial. Uma referência para mim.

À Universidade Federal do Pampa, que através do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, viabilizou a concretização de um sonho – tornar-me mestre.

Aos professores do Programa, pelos ensinamentos e compreensão quando estive ausente para atender os compromissos profissionais e familiares.

Aos colegas do mestrado, pelo convívio quinzenal, aprendizado coletivo e pelo apoio nas horas difíceis.

Resumo

Formação docente para implementação da Lei 10.639/03 é a essência deste projeto ação/intervenção, pois a educação para as relações étnico-raciais ainda é um tema novo nas escolas. Sabemos, que na escola, as relações entre diferentes etnias aparecem com maior frequência. Este tema deve ser abordado nos currículos escolares, pois precisamos construir uma sociedade sem racismos, discriminações e mais humanizada. A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando que as escolas insiram conteúdos de História da África e cultura Afro-Brasileira nos currículos, deliberação que não vem sendo cumprida na íntegra. A fim de suprir uma lacuna na formação de professores na Microrregião de Santo Ângelo, no tocante à educação para as relações étnico-raciais, optamos pela execução do projeto ação/intervenção "Formação docente para implementação da Lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais", exigência da etapa final do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa. Neste relatório constam os referenciais teóricos que balizaram nosso discurso na formação de professores e as ações referentes à execução do projeto ação/intervenção que foi desenvolvido em quatro municípios da Microrregião de Santo Ângelo: Eugênio de Castro, Entre-Ijuís, Santo Ângelo e Vitória das Missões. A primeira etapa do curso foi dividida em seis ações, realizadas nos referidos municípios. Cada ação constou de reflexão teórica, oficinas, análises de obras fílmicas e bibliográficas sobre a temática. Na segunda etapa, aconteceu a realização do I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões, que ocorreu de forma itinerante nos mesmos locais onde incidiu o curso de formação. No seminário, deu-se a culminância do projeto com a socialização das ações realizadas nos municípios e a premiação dos melhores projetos. Neste evento, houve conferências e debates sobre a referida Lei, Consciência Negra e relações étnico-raciais. A educação é o melhor caminho para a construção de uma sociedade justa, sem racismos e discriminações. Com o projeto ação/intervenção, a universidade cumpriu sua função social com a comunidade onde está inserida, visto que contribuiu para a implementação da Lei, rompendo o silêncio em torno da educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Formação de professores. Relações Étnico-Raciais.

Abstract

Teacher training for implementation of Law 10.639/03 is the essence of this project action / intervention because education for ethnic-racial relations is still a new subject in schools. We know that in school, the relations between different ethnic groups appear more frequently. This issue should be addressed in school curricula, because we need to build a society without racism, discrimination and more humane. The amended Law 10.639/03 Law of Guidelines and Bases of National Education, mandating that schools enter contents of the History of Africa and Afro-Brazilian culture in the curriculum, that determination has not been met in full. In order to fill a gap in the training of teachers in Microrregion Sant'Angelo, with regard to education for ethnic-racial relations, we opted for implementing the project action / intervention "teacher training for implementation of Law 10.639/03: breaking the silence around the education of ethnic-racial relations," requirement of the final stage of the Post-Graduate Professional Masters in Education, Federal University of Pampa. This report contains the theoretical framework that guided our discourse in teacher education and related actions implementation of the project activity / intervention that was developed in four municipalities of microrregion Sant'Angelo: Eugenio de Castro, Entre-Ijuis, St. Angelo and Victory Missions. The first step of course was divided into six shares held in those counties each. action consisted of theoretical reflection, workshops, analysis of film and bibliographic works on the subject. During the second stage, I happened to achievement of Black Consciousness Regional Seminar in Missions, which occurred on a mobile basis in the same locations where the focused training course. At the seminar, there was the culmination of the project with the socialization of shares held in counties and awarding the best projects. In this event, a number of conferences and debates on this law, Black Consciousness and ethnic-racial relations. Education is the best way to build a just society without racism and discrimination. With the project action / intervention, the university fulfill its social role in the community where it is located, since contributed to the implementation of the law, breaking the silence around education for ethnic-racial relations.

Keywords: Law 10.639/03. Teacher education. Racial-Ethnic Relations.

Lista de Tabelas

Tabela 1	Distribuição dos calouros da USP por cor/raça nos últimos cinco anos	62
Tabela 2	Composição étnica da microrregião de Santo Ângelo.	125
Tabela 3	Quadro comparativo por cor ou raça: Brasil, Rio Grande do Sul e microrregião de Santo Ângelo	128
Tabela 4	Pessoas de cinco anos ou mais idade, total e as alfabetizadas, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e a idade	129
Tabela 5	Não alfabetizados	130
Tabela 6	Mais de ½ a 1 salário mínimo	130
Tabela 7	Mais de 5 a 10 salários mínimos	130

Lista de Figuras

1	Primeiros Contatos: Visita aos Municípios da Microrregião de Santo Ângelo - Giruá	238
2	Catuípe	238
3	Visita à Promotoria Regional de Educação - Santo Ângelo	239
4	Visita à Câmara de Vereadores de Santo Ângelo	239
5	Formação na Escola Municipal Orlando Esparta de Souza - Santo Ângelo	240
6	Formação na Escola Municipal Antônio Manoel - Santo Ângelo	241
7	Formação na Secretaria Municipal de Educação de Entre-ljuís	242
8	Formação na Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro	244
9	Formação na Secretaria Municipal de Educação de Vitória das Missões	245
10	Formação das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santo Ângelo	246
11	I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões (folder)	247
12	Secretaria Municipal de Eugênio de Castro	248
13	Secretaria municipal de Vitória das Missões	248
14	Sindicato dos Professores Municipais de Santo Ângelo	249
15	Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Manoel - Santo Ângelo	251
16	Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - Santo Ângelo	251
17	Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - Santo Ângelo	252

18	Apresentação dos trabalhos da Escola Municipal de Educação Infantil Neusa Goulart Brizola	253
19	Trabalhos apresentados pela Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo - Entre-Ijuís	253
20	Trabalhos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro	255
21	Premiação pelo melhor projeto desenvolvido	256
22	Entrega da biblioteca em PDF aos participantes do projeto	256
23	Secretaria Municipal de Educação de Entre-Ijuís	257
24	VI Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras: Contextos dos 10 anos da lei 10.639/03. 23 a 25 de outubro de 2013. Vitória - ES	258
25	África Brasil - III Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Narrativas e Identidades Culturais	258
26	XIV CONGRESO INTERNACIONAL DE ALADAA XIV ALADAA INTERNATIONAL CONFERENCE: O Estado e a Lei 10.639/03: compensação ou reparação	259

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	Fundamentação Teórica	25
2.1	Raça	25
2.2	Racismo	31
2.3	Preconceito Racial	33
2.4	Etnia	36
2.5	Etnocentrismo	38
2.6	Estereótipo	39
2.7	Discriminação Racial	41
2.8	Identidade	42
2.9	Identidade negra	45
2.10	Identidade da criança afrodescendente	46
3	Implementando a Lei 10.639/03: conhecer, formar e atuar	49
3.1	O negro no livro didático	54
3.2	A história da África nos manuais didáticos	57
3.3	Combater o racismo no cotidiano	60
3.4	Conhecendo a realidade social do negro no Brasil	62
3.5	Formação de professores	65
3.6	Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil	69
4	Aspectos da história do negro no Brasil	72
4.1	Quilombos	76
4.2	As comunidades negras no Brasil	83
4.3	Comunidades negras no Rio Grande do Sul	86
4.4	Comunidades negras na microrregião de Santo Ângelo	89
4.5	Comunidade negra Quilombo Corrêa	90
4.6	Comunidade Negra Passo do Araçá	91

4.7	Porque estudar as comunidades negras locais?	92
5	A África na sala de aula	95
5.1	África, uma paisagem exuberante	97
5.2	A África, lugar de homens e mulheres trabalhadores	98
5.3	Família, casamento, filhos	100
5.4	Religiosidade	101
5.4.1	O calundu	102
5.4.2	Candomblé	103
5.4.3	O islamismo	106
5.4.4	As irmandades	107
5.4.5	Umbanda	108
5.5	Escravidão na África	108
5.6	Arte africana	110
5.6.1	Música	110
5.6.2	Dança	111
5.6.3	Máscaras	111
5.6.4	Estatuetas	112
5.6.5	Bonecas africanas	113
5.7	Culinária africana	114
5.8	A cabaça	115
5.9	Baobá	116
6	Contextualizando a Microrregião de Santo Ângelo	118
6.1	A fundação dos Sete Povos	118
6.2	Escravos em Santo Ângelo	121
6.3	Etnias na Microrregião de Santo Ângelo	123
6.4	Um pouco de História e Educação dos Municípios participantes do projeto	131
6.4.1	Eugênio de Castro	131
6.4.2	Entre-Ijuís	132
6.4.3	Santo Ângelo	132
6.4.4	Vitória das Missões	133
7	Algumas reflexões sobre as ações desenvolvidas	134

7.1	Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Sparta de Souza	134
7.2	Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Manoel	136
7.3	Secretaria Municipal de Educação de Entre-Ijuís	138
7.4	Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro	141
7.5	Secretaria Municipal de Educação de Vitória das Missões	142
7.6	Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo	145
7.7	Relatório I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões	146
8	Avaliação	157
9	Conclusão	172
10	Referências Bibliográficas	176
11	Anexos	189
11.1	Resultados do diagnóstico	190
11.2	Atas	195
11.2.1	Ata – Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Sparta de Souza	195
11.2.2	Ata - Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Manoel	197
11.2.3	Ata – Secretaria Municipal de Educação de Entre-Ijuís	202
11.2.4	Ata – Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro	211
11.2.5	Ata – Secretaria Municipal de Educação de Vitória das Missões	219
11.2.6	Ata - Sala Reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo	231
11.3	I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões (folder)	237
11.4	Lista de Figuras	238

1 INTRODUÇÃO

A Educação é o melhor caminho para acabar com o preconceito e o racismo. No Brasil, a criminalização do racismo coibiu as manifestações diretas, no entanto não teve muito efeito sobre o racismo velado. Não há leis no mundo que são capazes de acabar com o racismo que está na cabeça das pessoas. Cremos que através da Educação consigamos questionar e desconstruir mitos de superioridade e inferioridade entre os homens, pressupostos do racismo. Neste sentido, educar nossas crianças para o respeito à diversidade e valorização de todas etnias é uma tarefa da escola, da família e da sociedade em geral. De acordo com o líder africano Nelson Mandela, "a única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética". Pois, "ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar".¹

Nenhuma criança nasce racista, ela aprende ser racista no convívio com os outros, no grupo familiar, na comunidade, com a mídia e também na escola. A escola que foi criada para educar, às vezes, é o lugar onde ocorrem racismos e preconceitos. Portanto há um grande desafio para nós educadores, acabar com o racismo e os preconceitos através da Educação, ou seja, que nossas práticas sejam de respeito às diferenças e valorização das culturas, sobretudo daquelas etnias que não tiveram espaço nos nossos currículos, nem na história oficial da nação.

A escola é o lugar onde a criança continua seu processo de construção da identidade, iniciado no meio familiar e na comunidade. Se a escola não contribui positivamente nesse processo, ela mata identidades, aniquila-as. Uma criança afrodescendente que não encontra referências positivas do seu povo, tende a negar sua origem, seu pertencimento étnico e, gradativamente, passa

¹ Citação de Nelson Mandela, líder negro que pôs fim ao *apartheid* na África do Sul.

a construir uma outra identidade, na maioria das vezes, aproximada do grupo hegemônico, 'vencedor' - o branco.

Em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, que obriga a inserção nos currículos das escolas, os conteúdos sobre História da África e do Negro no Brasil. Nos anos seguintes, várias universidades instituíram política de reservas de vagas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas. Também, nos governos Lula e Dilma Rousseff houve criação de novas universidades, como por exemplo a Universidade Federal do Pampa. Estas medidas e outras mais, democratizaram o ensino superior e possibilitaram a entrada de pessoas que historicamente estavam alijadas desse processo. Novos cursos foram criados, entre eles o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA.

De acordo com a capes o mestrado profissional é a designação do mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. O mestrado profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico.² Em outras palavras, o mestrado profissional exige uma ação concreta, uma atividade pontual que ocorre durante a formação acadêmica, a formação orienta para a ação. No mestrado acadêmico, o resultado final é a produção de uma tese, de um estudo sobre o caso, sem necessariamente interferir sobre o objeto pesquisado.

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, tem como objetivo a realização de projetos ação/intervenção, ou seja, ações que possam trazer resultados mais imediatos para a comunidade no campo da Educação. Ao contrário do mestrado acadêmico, o mestrado profissional aproxima mais o pesquisador do seu objeto de estudo e este, também pode interferir na pesquisa auxiliando na execução do projeto. Há uma preocupação em trazer resultados palpáveis para a comunidade em geral, no nosso caso, a comunidade escolar.

Ao tomar conhecimento da existência do Mestrado, propomos um projeto ação/intervenção direcionado à Educação para as Relações Étnico-

² Cf. BRASIL. MEC. CAPES. Brasília. 2014.

Raciais. Minha inserção nesta temática é recente, embora soubesse da existência da Lei 10.639/03 há algum tempo e participara de projetos com este fim. Sentimos que havia uma lacuna na formação de professores, visto que nas escolas onde atuei, poucas pessoas desenvolviam atividades que atendessem a demanda da referida Lei.

Com graduação em Educação Física, pós-graduação em Educação Especial: Déficit Cognitivos em Educação de Surdos e Atendimento Educacional Especializado, havia chegado o momento de dar um novo passo na minha formação acadêmica. O mestrado representava a possibilidade de qualificar-me e, conseqüentemente, transformar a realidade da minha escola/comunidade. Ao propor a Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais, estávamos conscientes das dificuldades que iríamos enfrentar, pois esta temática nem sempre agrada a maioria, sobretudo àqueles que ainda não 'descolonizaram' suas mentes.

Ao ingressar no programa de pós-graduação da UNIPAMPA, imediatamente fomos em busca do diagnóstico do problema, que empiricamente já havíamos detectado que seria a falta de formação dos professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais e implementação da Lei 10.639/03. Através do resultado do diagnóstico formulamos o projeto ação/intervenção.

Diagnóstico

Diagnóstico deriva do verbo diagnosticar. Na Medicina, diagnóstico é o conhecimento da doença a partir de seus sintomas ou sinais. É a identificação da natureza de uma dificuldade, um problema. Na Psicologia, o diagnóstico pode revelar as causas de um distúrbio, problema emocional. Na Educação, o diagnóstico identifica as causas da não aprendizagem, as razões do fracasso ou êxito escolar. Como vimos, diagnóstico é o resultado de uma investigação, quando queremos saber o porquê de determinada situação. Para se chegar ao diagnóstico há determinados métodos, que podem ser diferentes para cada caso ou situação. Concluímos que o diagnóstico é composto pela coleta de

dados, que servirão de objeto de análise, para futuras decisões e respectivas ações.

O diagnóstico foi uma parte importante para a elaboração do projeto ação/intervenção, exigência do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa. Conforme orientações contidas no Portal da Educação, diagnóstico "é um trabalho investigativo para a fundamentação das intervenções. Esta fundamentação deve ser cautelosa, ampla, profunda e diversificada, para que os resultados sejam satisfatórios para nós, profissionais."³ Portanto, antes de elaborar o projeto ação/intervenção fomos em busca do diagnóstico sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e implementação da Lei 10.639/03, na Microrregião das Missões. Desejávamos saber como estava sendo a abordagem destas temáticas nas escolas e mantenedoras.

Os manuais de metodologia científica apontavam várias possibilidades para diagnosticar uma situação/problema semelhantes ao que queríamos desvendar. Poderíamos entrevistar professores e gestores; analisar minuciosamente todos os projetos políticos pedagógicos das escolas e secretarias; aplicar questionários; entrevistar os alunos; analisar os relatórios finais das escolas. Devido ao elevado número de professores, escolas e alunos da referida região, optamos pelo questionário com perguntas fechadas. Conforme Richardson, "existem diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais. O mais comum entre esses instrumentos talvez seja o questionário".⁴

Neste caso, a opção escolhida foi a de questionário fechado. Questionários de perguntas fechadas "são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentidos".⁵ As perguntas

³ PORTAL DA EDUCAÇÃO. In: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19509/diagnostico-investigacao-e-intervencao-pedagogica?_kt=8494173369&gclid=CK3M_7KS7rkCFUId4AodF2oAdA#ixzz2gBwk67D3>. Acesso em 20-07-13.

⁴ RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 189.

⁵ Idem. p. 191.

apresentavam diversas alternativas de forma que as respostas pudessem ser tabuladas e transformadas em gráficos a fim de tornar mais preciso o diagnóstico. Segundo André, "o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa".⁶

O questionário com perguntas fechadas depende de diversos aspectos: Primeiro, supõe-se que os entrevistados conheçam a temática tratada no questionário. "Segundo, supõe-se que o entrevistador conheça suficientemente bem o grupo a ser entrevistado, de modo que possa antecipar o tipo de respostas a serem dadas".⁷ Para obtermos resultado mais aproximado da realidade, necessitávamos que os entrevistados respondessem de acordo com as hipóteses construídas, baseadas no conhecimento empírico da temática, ou seja, pela nossa experiência como docente e gestora, tínhamos um pré-diagnóstico, porém necessitávamos do instrumento metodológico correto para dar cientificidade ao diagnóstico.

Foram enviados 70 questionários aos professores e retornaram 48 respondidos. Os professores tiveram liberdade para enviar ou não os questionários, pois o silêncio sobre a temática também nos ajudou a entender como estava sendo tratada a questão. Os nomes dos docentes participantes da pesquisa foram mantidos no anonimato.

Resultados do diagnóstico

O resultado obtido através do questionário revelou desconhecimento da temática por parte dos professores, além de apontar que havia poucos projetos em ação nas escolas. Praticamente em todas as escolas da Microrregião das Missões, as datas significativas para a etnia afro são comemoradas de forma 'folclórica', como realização de festas e exposições pontuais, sem maiores aprofundamentos teóricos em sala de aula. Quando indagados sobre quais os maiores entraves para a implementação da Lei 10.639/03, poucos professores manifestaram-se sobre falta de material pedagógico. No entanto, quase todos

⁶ ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2012. p. 24.

⁷ RICHARDSON. **Pesquisa social**: [...]. p. 192.

os entrevistados afirmaram que não sabe abordar corretamente por dificuldades nas suas formações acadêmicas.

Quanto à formação acadêmica, 98% dos professores consultados não teve a disciplina de História da África na graduação. 56% respondeu que conhecia parcialmente as leis 10.639/03 e 11.645/08. Somente um terço dos participantes afirmou conhecê-las. Também com respeito à formação acadêmica, 54,1% admitiu contato com estudos indígenas, pois a região tem passado ligado às Missões Jesuíticas, que é tema recorrente nos currículos das escolas e universidades do local. Um terço afirmou que tiveram conteúdos sobre afro-brasileiros. Um dado estarrecedor foi que 50% dos participantes da pesquisa não participou de cursos de formação continuada nesta temática.

Em relação às atividades docentes, 75% afirmou que lembra desta temática nas principais datas comemorativas - 13 de maio, Abolição; 20 de novembro, Consciência Negra. 41% respondeu que o livro didático não é completo e deixa a desejar quanto ao que preconiza a Lei. No momento em que o questionário/diagnóstico indagou sobre soluções para este problema, 100% dos professores afirmou que sentem falta de cursos de aperfeiçoamento, fato que determinou o foco do projeto ação/intervenção em Formação docente para implementação da Lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais.

Por que formar docentes para implementação da Lei 10.639/03?

O diagnóstico apontou para a necessidade de formar professores nesta temática. No entanto, as razões para esta ação são mais profundas. Vivemos em uma sociedade racista. O racismo no Brasil não é segregacionista como foi nos Estados Unidos e na África do Sul, mas seus efeitos são praticamente os mesmos. Aqui, o mito da democracia racial encobriu/encobre o racismo, segundo o qual não existe preconceito étnico-racial, nem barreiras sociais baseadas nas características étnicas. O racismo velado ocorre a todo momento e causa males irreparáveis aos seres humanos, sobretudo, em crianças que estão em processo de formação da identidade.

A formação de professores para implementação da Lei 10.639/03 é importante porque exige dos profissionais comprometimento com a causa, vigilância constante sobre o material didático, conteúdo midiático e relações pessoais na escola. Transforma-os em agentes de mudança para a construção de uma sociedade democrática, sem discriminações. Os professores terão que ter outra postura frente a diversidade, com posições firmes e sem fugir do debate quando ocorrem atos racistas e preconceituosos na escola. Educar para as Relações Étnico-Raciais não admite 'neutralidade' diante dos conflitos, pois este posicionamento significa estar do lado do mais forte, ou seja, do opressor.

Objetivos do projeto

O projeto Formação docente para implementação da Lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais nasceu a partir da minha experiência como professora e do resultado do diagnóstico citado anteriormente. Objetivávamos proporcionar formação continuada aos professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais com ênfase em História da África e do Negro no Brasil (Lei 10.639/03). Especificamente, identificar e analisar como ocorrem as relações étnico-raciais nas escolas; Revisar a produção bibliográfica sobre a História da África, do negro no Brasil; Auxiliar os professores na elaboração de projetos que tornem a Lei 10.639/03 efetiva nas escolas; Criar materiais pedagógicos sobre a cultura afro-brasileira para todos os níveis de ensino; Analisar criticamente aspectos da história do negro abordados no livro didático; Analisar as ações afirmativas contra o racismo e a discriminação racial no Brasil; Identificar as manifestações culturais afro-brasileiras; Analisar o papel do negro na sociedade contemporânea.

Material e Métodos

A metodologia seguida no projeto ação/intervenção envolveu pesquisa e ação. Primeiramente tivemos que diagnosticar o problema e, em seguida,

elaborarmos a ação. Conforme Odília Fachin, o método é "um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de sua formação, orientação geral que facilita planejar uma pesquisa, formular hipóteses, coordenar investigações, realizar experiências e interpretar resultados". No nosso caso, foram utilizados diferentes métodos, pois de acordo com Fachin, "muitas vezes um estudo científico apoia-se em vários métodos, embora naturalmente privilegie um deles".⁸

Em linhas gerais, utilizamos três métodos diferentes: um método para o diagnóstico - questionário fechado; pesquisa bibliográfica para minha capacitação, a fim de atuar como docente no curso de formação; palestras e oficinas, na formação continuada de professores.

Quando executamos o projeto ação/intervenção, a metodologia empregada aproximou-se do que é a pesquisa-ação, pois houve interação entre o pesquisador e o grupo de professores participantes do curso, onde interagimos na dialética de ensinar e aprender ao mesmo tempo; o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver os problemas da situação observada; durante o processo, houve acompanhamento das ações e de toda a atividade intencional dos professores em curso.⁹ Ou seja, os parâmetros da pesquisa-ação foram utilizados neste projeto.

O projeto foi desenvolvido através de um curso de formação de professores, ministrado em quatro etapas, uma em cada município (Eugênio de Castro, Santo Ângelo, Entre-Ijuís e Vitória das Missões). O conteúdo foi ministrado de forma expositiva através de palestras, mini-cursos, debates, oficinas e vídeos, totalizando 40 horas. Foram utilizados recursos como data show, aparelho televisivo e reproduzidor de vídeo. A frequência mínima obrigatória foi de 75% do total. Durante o curso os professores receberam orientações para elaboração de um projeto de intervenção que foi aplicado na escola ou município.

⁸ FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 29.

⁹ Cf. THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1980.

Os sujeitos

A Microrregião de Santo Ângelo é composta de 16 municípios. Aderiram ao projeto quatro municípios, sendo três em sua totalidade (Eugênio de Castro, Entre-Ijuís e Vitória das Missões) e um, parcialmente (Santo Ângelo). Quando apresentado o projeto às secretarias, optamos pela adesão espontânea, visto que esta temática apresenta resistências. Os professores das referidas secretarias também tiveram liberdade de optar pela participação ou não.

Os estudantes dos referidos municípios também foram sujeitos do processo, pois participaram dos projetos elaborados nas escolas e secretarias, a partir das orientações em nosso curso de formação. Estudantes de Santo Ângelo da Escola Estadual Odão Felipe Pippi solicitaram à direção que palestrassemos para eles, mesmo a escola não tendo participado do nosso curso de formação de professores. No total da formação participaram 197 professores. Não temos o número exato de estudantes que assistiram as palestras, mas aproxima-se de 400 alunos.

Estrutura do relatório reflexivo

Este relatório reflexivo está estruturado em duas partes: uma teórica e outra com o registro das ações. Na parte teórica discorremos sobre os principais conceitos que aparecem nos discursos referentes às relações étnico-raciais. Também pesquisamos sobre História da África e do negro no Brasil, pois tivemos que nos apropriar destes conhecimentos a fim de qualificar a formação do professores. Ainda na primeira parte deste relatório reflexivo discutimos com diversos pesquisadores a educação para as relações étnico-raciais.

Na segunda parte registramos as ações, acrescidas de imagens que foram feitas durante a execução do projeto. Salientamos que o projeto ação/intervenção Formação docente para implementação da Lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais, há duas ações distintas: Primeiramente os encontros de formação de professores em cada município e, em um segundo momento, apresentamos os registros do

I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões, como ato final do referido projeto. Este seminário fez parte da formação, pois necessitávamos ter um momento de convergência das ações, onde foram trocadas experiências e apresentados os resultados das atividades realizadas pelos professores com os alunos.

No primeiro capítulo - fundamentação teórica - analisamos diversos conceitos como raça, racismo, preconceito-racial, etnia, etnocentrismo, discriminação racial, identidade e identidade da criança afrodescendente. Dialogamos com autores como Nilma Lino Gomes, Kabengelê Munanga, Nei Lopes, Nildo Viana, Michel Wieviorka, Eliane Cavalleiro dos Santos e outros. Concluimos que não há raças e o racismo é uma construção social. A discriminação racial e o preconceito ocorrem frequentemente nas escolas, afetando o rendimento das crianças afrodescendentes e prejudica na formação da identidade.

No segundo capítulo abordamos a importância da formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e implementação da Lei 10.639/03. Autores como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sales Augusto dos Santos, Ana Célia da Silva, Iracy Barbosa Pires, Rafael Sanzio Anjos e outros defendem que a Lei 10.639/03 exige mudança de postura do professor e da escola. Educar é um ato político que fortalece, que transforma, que reconstrói e desconstrói projetos. O professor não pode tratar abstratamente as diferenças culturais e históricas entre os diferentes grupos étnico-raciais.

No terceiro capítulo tratamos dos principais aspectos da história do negro, com ênfase na história do quilombo, onde o negro protagonizou o mais significativo ato de resistência. Mário Maestri, Clóvis Moura, Décio Freiras, Carlos Magno Guimarães, Solimar de Oliveira Lima e outros nos auxiliaram na construção deste capítulo, quando afirmaram que é impossível entender o presente sem conhecer o passado. Os cativos foram agentes da emancipação, quando apressaram a Abolição. A escravidão deixou sequelas na nossa sociedade, como por exemplo aspectos das relações trabalhistas atuais e o racismo. Também abordamos brevemente a história das comunidades negras contemporâneas, pois entendemos que este conteúdo deve fazer parte do

currículo da escola, visto que as mesmas conservam a essência da cultura afro.

No quarto capítulo destacamos aspectos da história do continente africano, amparados em obras de Nei Lopes, Alberto Costa e Silva, Marina de Mello e Souza, Rejane Augusto de Mattos e outros, que defendem a presença dos estudos africanos nos currículos das escolas. Os estudos africanos são importantes para todos, pois a humanidade começou na África. Os povos que vieram da África eram conhecedores de determinadas técnicas, muitas delas, superiores as dos europeus. O maior legado do africano para a sociedade brasileira foi o trabalho. Há influências do africano na língua, culinária, religião, música, arte e outras.

No quinto capítulo tratamos da contextualização da Microrregião de Santo Ângelo. Decidimos colocá-lo no final porque ele 'abre' o relatório reflexivo propriamente dito. Neste capítulo utilizamos obras de autores que escreveram sobre as Missões, história de Santo Ângelo e região. Destacamos aspectos sobre a formação do povo missioneiro, história dos municípios participantes do projeto, composição étnica e situação social do negro. Também mostra onde foram parar os negros e indígenas com a modernização da região.

O relatório reflexivo abre o sexto capítulo. Este capítulo foi estruturado com base na ordem cronológica das ações. Consta a descrição das ações, com imagens em anexo.

Neste relatório reflexivo, o aporte teórico está concentrado nos cinco capítulos iniciais. Optamos por esta configuração porque foi nesta ordem que as coisas aconteceram, ou seja, antes de sair a campo para formar professores, tivemos que nos apropriar minimamente dos conteúdos obrigatórios para formação docente para implementação da Lei 10.639/03. Esta experiência foi muito gratificante, pois complementei minha formação, visto que havia uma lacuna, como a maioria dos professores tem, em estudos africanos e história do negro no Brasil.

Vários autores auxiliaram na minha preparação para ministrar o curso de formação. Destaco as obras de Alberto Costa e Silva, Mário Maestri, Nei Lopes, Eliana Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Kabengelê Munanga, Petronilha Gonçalves e Silva. Também aprendi com os palestrantes convidados

(professor Domingos Lopes da Costa e Professor Adelmir Fiabani) e os professores participantes do curso. A experiência de todos, somada ao meu conhecimento adquirido no diálogo com os autores citados, deram-me condições para executar o projeto com segurança e firmeza.

2 Fundamentação teórica

*O racismo que o negro sofre
passa pela cor de sua pele.*
Antonio Olimpio de Sant'Ana

A escola é um local privilegiado de relações sociais. Para a escola convergem os diferentes pensamentos, as mais variadas manifestações culturais, as formas de ver e conceber o mundo. As escolas são atravessadas por relações sociais, culturais e econômicas complexas. Neste ambiente está o professor, o aluno, o coordenador, os pais, a equipe diretiva e os demais trabalhadores que viabilizam o fazer pedagógico. Todos se relacionam intelectualmente, trocam afetos, experiências. Também na escola estão diferentes etnias e ideologias. É um campo tenso, onde os interesses individuais batem de frente com os interesses coletivos. Os conflitos são inevitáveis.

A Educação para as Relações Étnico-raciais entra justamente neste campo conflituoso, de múltiplos interesses e de várias tendências ideológicas, para dialogar com as pessoas objetivando humanizar o convívio diário. Raça, etnia, identidade, racismo, preconceito e discriminação são termos recorrentes na educação, bem como, neste projeto de ação/intervenção. A partir de diálogos com cientistas sociais, educadores, historiadores, sociólogos e especialistas em educação étnico-racial construímos este arcabouço teórico que balizou nossa ação.

2.1 Raça

O conceito de raça aparece com muita frequência nos mais variados discursos. Até o século XVIII, raça referia-se a grupos com ancestrais comuns. A explicação para as diferenças entre os seres humanos estava apoiada no

paradigma cristão. Foi criada a tese monogenista, "que afirma a existência de uma única raça humana descendente de Abraão, e praticamente não havia ainda a ideia de inferioridade racial".¹⁰ Por este paradigma, a humanidade estava dividida em cristãos e pagãos ou hereges. Porém não significa que não houvesse etnocentrismo e discriminação com base em características físicas.

As primeiras teses racialistas originaram-se no século XVIII, ou seja, surgiu o paradigma poligenista, "que defendia a existência de diferentes raças humanas".¹¹ Havia o entendimento de que os europeus, asiáticos e africanos eram grupos com ancestrais distintos, visto que, as diferenças entre eles se repetiam de geração em geração.¹² No entanto o racismo ainda não era racismo, pois as diferenças biológicas não eram consideradas determinantes para a evolução humana.

Pelo paradigma poligenista, havia a crença de que "a raça não era apenas definida física, mas moralmente, bem como que as diferenças físicas acarretavam diferenças mentais hereditárias".¹³ Ou seja, a distinção pelas raças correspondia à divisão da humanidade em culturas. Os homens se comportavam de acordo com o grupo ao qual pertenciam.

Em 1740, Charles Linnaeus, em **Sistema Geral da Natureza** classificou em ordem decrescente os povos: europeus brancos, americanos vermelhos, asiáticos amarelos e africanos pretos. Na 10ª edição do referido livro, Linnaeus reescreveu e afirmou que "os europeus e americanos brancos eram suaves e inventivos, os vermelhos eram obstinados, asiáticos amarelos eram melancólicos, cobiçosos e os africanos pretos indolentes e negligentes".¹⁴ Percebemos nas palavras de Linnaeus o preconceito em relação aos africanos e indígenas. O pesquisador atribuiu determinadas qualidades comportamentais negativas aos não brancos.

Charles Linnaeus não foi o único a empreender esforços para desvendar o misterioso mundo do ser humano. Ainda no século XVIII, Georges

¹⁰ SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 346.

¹¹ Idem.

¹² Cf. BARROS, Zelinda dos Santos *et al.* **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério de Educação, SECADI; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010. p. 5.

¹³ SILVA. **Dicionário de conceitos históricos**. [...]. p. 347.

¹⁴ BARROS. **Educação e relações étnico-raciais**. [...]. p. 6.

Cuvier, apropriou-se do método de Linnaeus e "introduziu a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos".¹⁵ Na concepção de Cuvier, havia uma visão hierárquica das raças, com o branco no topo. Na França surgiram correntes de pensamento que influenciaram a definição hierárquica de raça. De acordo com Silva Jr.,

A escola racialista, especialmente a francesa, que data de meados do século XIX até os primeiros decênios do século XX, utilizou-se da aparência física para tentar determinar aspectos psicológicos e cognitivos dos seres humanos, estabelecendo como modelo o homem branco europeu. Esses aspectos comparados davam as 'medidas' de potenciais – inteligência, habilidades, sociabilidade, criminalidade, tendências a desvios sociais e sexuais – os quais não possuíam e não possuem validade científica, mas podem fazer parte de crenças construídas pelo senso comum, nas sociedades nas quais a raça (cor) das pessoas assumia relevância na distribuição e fruição de direitos. Deste modo, a impropriedade científica do uso da categoria raça para a classificação de seres humanos não impede que o fenótipo dos indivíduos seja socialmente tratado como atributo racial, derivando daí o emprego do critério racial como elemento diferencial de direitos e oportunidades.¹⁶

Silva Jr. está correto em sua afirmação, pois a ciência provou que não há raças no mundo, mas diferenças culturais entre os seres humanos. Os estudos que atribuíram determinadas características aos diferentes grupos humanos, como se fossem transmitidas pela hereditariedade, contribuíram para reforçar o senso comum de que há diferenças raciais. É comum encontrar discursos que atribuem ao negro tendência para ter êxito nos esportes, ao branco, sucesso em cargos de chefia, aos indígenas, indolência e conformismo com a pobreza.

No século XVIII, a Antropologia Física passou a estudar a variedade de raças e seres humanos, originando o surgimento da Frenologia, uma disciplina especializada nas diferenças biológicas entre as raças. Esta disciplina "pretendia estabelecer características psicológicas de cada raça com base nas medidas e no tamanho do cérebro".¹⁷ Estes estudos influenciaram as teorias eugênicas de raças superiores nos séculos XIX e XX.

¹⁵ Idem. p. 10.

¹⁶ SILVA Jr., Hédio. **Direito de Igualdade Racial**: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002. p.15.

¹⁷ SILVA. **Dicionário de conceitos históricos**. [...]. p. 347.

Em 1859, Charles Darwin, em **A origem das espécies**, afirmou que as espécies não são permanentes e estão sujeitas à evolução através da adaptação e da seleção. A partir desta publicação, o racismo ganhou novas perspectivas, como o darwinismo social, que afirmava não somente a diferença entre as raças humanas, mas a superioridade de uma sobre as outras. A partir da Frenologia e do darwinismo social, desenvolveu-se a eugenia, que pregou a pureza das raças, ou seja, havia raças superiores e desacreditava na miscigenação.¹⁸

Raça, como conceito científico, surgiu no século XIX e diz respeito “a certo atributo de conjunto biológico comuns a um determinado grupo humano”. Com o tempo surgiu a crença de que a raça não era mais definida pelas características físicas, mas moralmente, e que as diferenças físicas acarretavam diferenças mentais hereditárias. “A distinção do mundo em raças correspondia à divisão do mundo em culturas, e o comportamento do indivíduo era definido pelo grupo racial ao qual ele pertencia.”¹⁹

Contemporaneamente, a ciência pôs abaixo a tese de que há raças entre os humanos. Na verdade só existe uma raça, a humana. As diferenças entre os seres humanos são culturais. Para Antônio Sérgio Guimarães,

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo sendo determinado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite.²⁰

Antônio Sérgio Soares segue a mesma linha de Hédio Silva Jr. ao citar para que serviram as teses de que havia raças e hierarquia entre elas. As referidas teses só servem para reforçar o preconceito e justificar atitudes racistas de grupos que querem se afirmar perante outro segmento,

¹⁸ Idem. pp. 347-348.

¹⁹ Idem. p. 346.

²⁰ GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 9.

desqualificando-o. No entanto, na maioria das vezes, estes grupos que sustentam a existência de raças sabem que elas não existem, mas continuam a propagar seus discursos para justificar seus atos nefastos.

Os movimentos sociais, sobretudo, o movimento negro utilizam-se do termo 'raça' para lutar contra o racismo. Na verdade, o termo é utilizado como bandeira para o combate ao racismo e para manter coeso o grupo discriminado pela cor. Utiliza-se chavões como: "Raça negra", "Nossa raça". Para Souza e Croso,

A nomeação raça mostra-se importante para o combate ao racismo porque explicita e afirma sua existência. Também explicita a trajetória de resistência e de produção de conhecimento de inúmeras pessoas e de organizações dos movimentos sociais negros que, histórica e sistematicamente, têm reivindicado a necessidade de denunciar as discriminações raciais, propondo ações e políticas públicas para que o Estado assumira para si a responsabilidade de investir na promoção da igualdade das relações étnico-raciais".²¹

Quando nos referimos à raça para explicar o contexto do racismo no cotidiano da população negra, não partimos do pressuposto de diferenças biológicas, mas de uma construção social ao longo de um processo histórico-cultural. Visto que, parte da história do Brasil foi construída pelas mãos do trabalho escravo, com nítida divisão hierárquica das classes sociais existentes. Biologicamente o escravo africano possuía as mesmas características de todos os seres humanos. No entanto no estatuto social ocupava a posição mais baixa da sociedade.

Uma estratégia utilizada pelo escravista para manter seu *status* foi o de colocar o escravo no lugar mais baixo da pirâmide social. Foram séculos com essa hierarquização, que a sociedade, no geral, concebia como normal. Com a Abolição, o negro conquistou a liberdade, mas continuou marginalizado. Novamente, os donos do poder continuaram a submeter os negros, mestiços e pobres ao seu domínio, com a desqualificação da cultura e dos costumes. Não raro, a sociedade associou cultura à 'raça', ou seja, determinados traços culturais eram específicos daquela 'raça'. Segundo Nilma Lino Gomes:

²¹ CROSO, Camila; SOUZA, Ana Lúcia Silva (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis; Ação Educativa; CEAFFRO; CEERT, 2007. p. 19.

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras.²²

Na mesma linha de Gomes, Hasenbalg afirmou que a 'construção' das raças serviu e serve para a distribuição dos indivíduos em classes:

A raça como atributo social é historicamente elaborada, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos de reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, as dimensões distributivas na estratificação social.²³

Como vimos, as raças eram concebidas como imutáveis e a miscigenação era sinônimo de degeneração. Nessa época, o casamento inter-racial era tido como um obstáculo ao aprimoramento da humanidade. Baseado neste pensamento Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Viana colocaram em dúvida o desenvolvimento do Brasil por causa da miscigenação. Nina Rodrigues afirmou que era impossível o Brasil se desenvolver a partir da fusão da cultura “branca” com a negra e índia, pois para ele as duas últimas eram “ espécies incapazes”.²⁴ Euclides da Cunha também condenou a heterogeneidade racial. Para ele, “o mestiço, traço da união entre raças, é quase sempre desequilibrado, um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens e sem a atitude intelectual dos ancestrais superiores.”²⁵

Um dos maiores defensores do branqueamento da população brasileira como única forma de evitar a constituição de uma nação mestiça foi Francisco José de Oliveira Viana. Oliveira Viana defendeu a entrada anual “de 100 mil

²² GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49.

²³ HASENBALG, C. A. Perspectivas sobre raça e classe. Rio de Janeiro, 1982. (mimeo)

²⁴ RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957. p. 90. In: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 51.

²⁵ CUNHA, Euclides da. Os sertões. 14. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938. pp. 65-66. In: MUNANGA. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: [...]. p. 54.

imigrantes do melhor sangue ariano, além da alta fecundidade da população branca nativa”.²⁶ Portanto, o Brasil não se desenvolveria com a população mestiça, segundo Viana somente a entrada de imigrantes brancos poderia levar a nação ao progresso.

Estes intelectuais brasileiros estavam aplicando em suas teses o racismo científico. Na verdade, raça é uma construção social. Conforme Joana Célia dos Passos, “raça é uma realidade social e política, culturalmente construída, uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira”.²⁷

2.2 Racismo

O racismo científico é uma ideologia que está afirmada na superioridade cultural da raça branca, pois a ideia de civilização está “associada aos brancos e os seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada às outras raças”.²⁸ No entanto, o racismo surgiu antes do racismo científico. A ideologia racista surgiu no momento histórico de ascensão e desenvolvimento do capitalismo. Segundo Nildo Viana, “a escravidão negra marca o nascimento de relações raciais conflituosas, marcada pela exploração e opressão dos negros pelos (alguns) brancos.”²⁹

Segundo a **Enciclopédia Brasileira da Diáspora África**, racismo é a doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos etc. sobre outros. O termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade.³⁰ Conforme o **Dicionário de conceitos históricos**, racismo é a aplicação prática das teorias racistas, ou seja, que acreditava em raças superiores e criou mecanismos sociais e políticos para reprimir as raças consideradas inferiores.³¹ Em **O**

²⁶ VIANA, Francisco José de Oliveira. **O typo brasileiro**. Seus elementos formadores. In: **Dicionário Histórico, Geográfico e Etnológico do Brasil**. v. I, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922. pp. 277-290. In: MUNANGA. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: [...]. p. 70.

²⁷ PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo**. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006. p. 4.

²⁸ WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 24.

²⁹ VIANA, Nildo *et al.* **Capitalismo e questão racial**. 1. ed. Rio de Janeiro. Corifeu, 2007. p. 30.

³⁰ LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 557.

³¹ SILVA. **Dicionário de conceitos históricos**. [...]. p. 348.

Racismo explicado aos meus filhos, Nei Lopes afirmou que a origem de todo racismo é o preconceito. O indivíduo racista parte de uma idealização de si mesmo para desvalorizar a pessoa ou grupo que ele considera inferior.³²

O racismo é obra de determinado segmento social que se vale das diferenças culturais ou de cor da pele para atribuir-lhes características negativas, a fim de afirmar sua pretensa superioridade. Por exemplo: Solicitar a saída de uma criança negra de uma revenda de carros importados, imaginando ser um pequeno infrator. Neste caso, o racista tem em seu imaginário que toda criança negra é delinquente. De acordo com Silva Jr., o racismo:

Consiste em um fenômeno histórico cujo substrato ideológico preconiza a hierarquização dos grupos humanos. Diferenças meramente culturais e/ou fenotípicas são utilizadas como justificações para atribuir desníveis intelectuais e morais aos seres humanos, a partir do que estes passam a ser classificados.³³

A falsa ideia da existência de raças é um dos pilares que sustenta o racismo. O racismo surge a partir de relações raciais conflituosas, onde um grupo quer oprimir o outro. A superioridade racial construída pelos ideólogos racistas ultrapassa a linha da diferença fenotípica e adentra no campo das diferenças mental, cultural e morais. Conforme o historiador e militante negro Joel Rufino dos Santos :

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê.³⁴

O racismo não tem nenhum fundamento real, visto que sua raiz esta nos conflitos sociais, interesses e sentimentos de uma sociedade que está posta em classes sociais antagônicas. Ele é a 'arma' daquele segmento que se sente ameaçado e não tem uma justificativa plausível para manter a ordem que lhe é favorável. Gomes defende que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor

³² LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007. pp. 12-13.

³³ SILVA Jr., Hédio. **Direito de Igualdade Racial**: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002. p. 19.

³⁴ SANTOS, Joel R. **O que é racismo**. Coleção Primeiros Passos, 1984. p. 12.

da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.³⁵

O racismo existe quando uma determinada sociedade o abriga, na certeza que há hierarquia de raças. Portanto o racismo não está fundamentado na ciência, mas sim na crença. É uma ilusão de superioridade, quando o racista se sente superior àquele a quem se compara: 'ele nasceu para mandar e o outro, visto como inferior a ele, para obedecer'. Pode ser considerado o desprezo a uma pessoa, às vezes, não em virtude das suas características, mas seu pertencimento a um grupo.

No entanto, o racismo nas Américas baseava-se em questões jurídicas, valores sociais, além da diferenciação de cor. O racismo está enraizado no colonialismo e nas subsequentes formas de dominação social, econômica e cultural, pelas elites (mais) brancas.³⁶ Conforme Kabengele Munanga, "o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista".³⁷

2.3 Preconceito Racial

No Brasil, o preconceito racial nasceu no momento da implantação do regime escravista. Naquela época, acreditava-se na inferioridade do negro e esta crença justificou a escravização do mesmo. Estudiosos como Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Arthur Ramos acreditavam que o negro era inferior, propenso ao crime, em estágio atrasado em relação à civilização do branco. Nina Rodrigues dedicou boa parte dos seus estudos na tentativa de provar a inferioridade do negro em relação ao branco. Em **Os africanos no Brasil**, Nina Rodrigues afirmou:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que

³⁵ GOMES. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES. **Educação anti-racista**. [...].2005. p. 52

³⁶ DIJK, Teun A. Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 14.

³⁷ MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 33.

sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros de seus defensores, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.³⁸

Ao tratar do "valor social das raças e povos negros que colonizaram o Brasil e seus descendentes", Nina Rodrigues afirmou que as duas etnias estavam em estágios diferentes de evolução. "Nós temos atualmente uns 2 mil ano de avanço sobre o negro e não é essa lacuna que se possa vencer de um salto". Para o autor, "qualquer tentativa de impor à força ao negro as nossas condições artificiais há de falhar, pois os caracteres de raça não podem ser transformados de repente".³⁹

Para manter o negro sob seu domínio, o colonizador desprezava tudo aquilo que tocava ao africano: o continente, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, a religião, as crenças. Tudo que vinha do negro era associado à barbárie, ao demônio, a feiura. Assim, o negro foi mantido em condição de inferioridade até a Abolição. O negro foi obrigado a aderir ao cristianismo, falar a língua portuguesa e não reagir à destruição de seus valores espirituais e culturais autênticos, com pretexto de que eram pagãos.

Com a Abolição, o negro continuou em situação desvantajosa perante o branco. Muitos deles tiveram que trabalhar em condições parecidas com a época da escravidão, em troca de comida, casa para morar. Outros foram para as periferias dos centros urbanos da época. Os primeiros anos após à Abolição foram muito difíceis para o negro. Não havia projetos para a emancipação econômica e social do ex-cativo.

Segundo Florestan Fernandes,

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista.⁴⁰

Mesmo livres, os negros sofreram muito com o preconceito. A "República não foi capaz de promover ações em defesa da ampliação das

³⁸ RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Mandras, 2008. p. 24.

³⁹ Idem. p. 240.

⁴⁰ FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2. v. São Paulo: Ática, 1978. p. 20.

oportunidades da população negra".⁴¹ Com restrito acesso a terra, educação e qualificação para o trabalho, o negro engrossou as favelas e passou a viver em condições precárias. Naquele momento, o preconceito era pela cor e posição social. Esta condição se manteve por muito tempo.

O preconceito é o conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados. Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão. Superstição que obriga a certos atos ou impede que eles se pratiquem. Atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou atitudes discriminatórias incondicionadas contra pessoas de outra classe social. Manifestação hostil ou desprezo contra indivíduos ou povos de outras raças. Intolerância manifesta contra indivíduos ou grupos que seguem outras religiões.⁴²

Segundo Nei Lopes, preconceito é a "atitude desfavorável para com um grupo ou indivíduos que nele se inserem, baseada em atributos reais mas em crenças estereotipadas". Para o autor, "preconceito racial é uma das molas propulsoras do racismo".⁴³ Conforme Oracy Nogueira, no Brasil, o preconceito racial é tão mais intenso quanto mais forte a pigmentação da pele do indivíduo objeto, atingindo mesmo pessoas negras de condição social mais elevada.⁴⁴

Ana Lúcia Silva Souza e Camila Croso definem preconceito racial como a "opinião que se emite antecipadamente com base em informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipo, que se transformam em julgamento prévio negativo."⁴⁵ Ou seja, o preconceito racial é um conceito errado, produzido a partir da crença que existem raças e diferenças entre elas. Cria-se uma imagem negativa sobre determinado grupo e sustenta-se esta tese como se fosse verdadeira.

Segundo Nilma Lino Gomes, o preconceito é "um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma

⁴¹ JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mario [Org.]. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após à Abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 52.

⁴² Cf. MICHAELIS. Editora Melhoramentos, 2009.

⁴³ LOPES. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. [...] p. 542.

⁴⁴ Cf. NOGUEIRA, Oracy. **Negro político, político negro: a vida do doutor Alfredo Casemiro da Rocha, parlamentar da "República Velha"**. São Paulo: EDUSP, 1992.

⁴⁵ CROSO; SOUZA [Org.]. **Igualdade das relações étnico-raciais**: [...] p. 21.

religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo".⁴⁶ No entanto, dificilmente as pessoas admitem que são racistas, pois vivemos sob uma ideologia que o Brasil é uma democracia racial, onde há igualdade de oportunidades entre brancos e negros. Conforme Antonio Olimpio de Sant'Ana, o preconceito pode ser definido, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.⁴⁷

2.4 Etnia

Quando a ciência afirmou haver uma única raça - a humana - ganhou espaço o termo etnia. No início do século XIX, o antropólogo Vacher de Lapouge argumentou que o homem está mais propenso à relação social do que a seleção natural, ou seja, a seleção social determinaria o declínio e o crescimento das nações. Lapouge criou o vocábulo etnia para que sua teoria não fosse confundida com o conceito de raça. Os grupos étnicos, para Lapouge seriam

os agrupamentos que resultam da reunião de elementos de raças distintas que se encontram submissos, sob o efeito de acontecimentos históricos, a instituições, a uma organização política, a costumes e ideias comuns. [...] a solidariedade assim constituída subsiste para além da fragmentação do grupo que a produziu. Uma vez que este desaparece como entidade sociopolítica, permanece sempre 'certa atração entre as partes disjuntas e uma antipatia particular para com os grupos sociais de outras origens'.⁴⁸

Em seguida, Renan, contesta em partes o conceito de etnia elaborado por Lapouge, argumentando que: etnia está do lado objetivo e da fatalidade, nação está do lado subjetivo e voluntarista. A nação para existir necessita da afirmação de um passado comum, sem necessidade de pertencer a um grupo racial ou étnico.⁴⁹ Portanto nação não é igual à etnia. Nação está baseada na comunidade de origem, enquanto que grupo étnico reivindica poderio político.

⁴⁶ GOMES. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In. HENRIQUES. **Educação anti-racista**: [...]. p. 54.

⁴⁷ MUNANGA, Kabengele. [Org.]. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 204.

⁴⁸ PHOUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998. pp. 33-54.

⁴⁹ Cf. BARROS. **Educação e relações étnico-raciais**. [...]. p. 11.

Para Max Weber, raça está ligada a parentesco, a aparência externa transmitida pela hereditariedade. Etnia são grupos humanos que em virtude de semelhanças no *hábitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem mera crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva, ou seja, segundo Weber a etnia se caracteriza pela atividade de produção, manutenção e de aprofundamento das diferenças, não os traços físicos e biológicos. Não é o isolamento que cria a consciência étnica e sim a comunicação das diferenças, pois a partir dela se cria a atração entre os iguais e a repulsa pelos diferentes.⁵⁰

Na década de 1950, a UNESCO fez pesquisas sobre relações raciais a fim de evitar o nocivo uso do conceito raça. Conclui-se que:

- a) Os problemas raciais passarão a ser denominados problemas étnicos;
- b) Houve reconhecimento de que há diferenças raciais e de que estas atuam no estabelecimento de desigualdades políticas;
- c) O termo “situações de relações raciais” passou a ser usado para indicar contextos marcados pelo racismo.

Nei Lopes, em **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**, conceitua etnia como a coletividade de indivíduos humanos com características somáticas semelhantes, que compartilham a mesma cultura e a mesma língua, além de identificarem-se como grupo distinto dos demais. Para Lopes, o conceito difere daquele de ‘tribo’, termo com o qual se costuma, popular e erroneamente, designar qualquer sociedade africana.⁵¹

Jean Jacques Chalifoux afirmou que “um grupo social torna-se uma etnia quando os definidores de situação (migrantes, intelectuais, agentes etc.) assim o classificam e o impulsionam na cena pública sob essa denominação”.⁵²

Para Antônio Sérgio Guimarães, o conceito de etnia é mais amplo do que raça, pois os grupos étnicos podem conter grupos raciais fazendo dos

⁵⁰Idem. p. 12.

⁵¹ LOPES. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. [...]. pp. 264-265.

⁵² CHALIFOUX, Jean Jacques. In: LOPES. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. [...]. pp.264-265.

últimos um tipo particular dos primeiros.⁵³ Guimarães não concorda que etnia substitua raça por se tratar de um conceito amplo, onde as raças podem estar dentro dele.

De acordo com Ellis Cashmore etnia pode ser entendida como:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.⁵⁴

Ou, ainda: um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios.⁵⁵ Percebemos que Cashmore e Bobbio definem etnia como comunidade consciente, solidária, com origens e interesses comuns, língua, cultura, tradições, história e território, podendo agrupar 'raças' diferentes.

2.5 Etnocentrismo

O etnocentrismo é a supervalorização do seu grupo étnico, ou seja, é uma forma de resistência às diferenças dos demais grupos pertencentes ao seu meio. Do etnocentrismo pode-se evoluir para o racismo.

Nilma Lino Gomes define etnocentrismo como:

um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro.⁵⁶

De acordo com Nei Lopes, o etnocentrismo é considerado como uma “visão de mundo na qual o indivíduo escalona e avalia outros indivíduos ou grupos sociais tomando como parâmetro o grupo a que pertence. O etnocentrismo pode ser um dos componentes do racismo”⁵⁷.

⁵³ GUIMARÃES. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. [...].

⁵⁴ CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000. p. 196.

⁵⁵ Cf. BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992. p. 449.

⁵⁶ GOMES. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES. **Educação anti-racista**: [...]. p.53.

⁵⁷ LOPES. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora africana**. [...]. p.265.

Para Kalina Vanderlei Silva, em **Dicionário de Conceitos Históricos**, etnocentrismo pode ser definido como "uma visão de mundo fundamentada rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura". Pelo etnocentrismo, "o indivíduo julga e atribui valor à cultura do outro a partir de sua própria cultura". Por este conceito, podem ocorrer equívocos, preconceitos e hierarquias, "que levam o indivíduo a considerar sua cultura melhor ou superior".⁵⁸

O etnocentrismo é antigo. Sociedades antigas escravizavam os estrangeiros considerados inferiores culturalmente, chamavam de bárbaros, selvagens. O auge do etnocentrismo ocorreu entre os séculos XV e XIX, quando os europeus dominaram os americanos e africanos, impondo sua cultura. "O indígena [...] era visto pelo colonizador como um antropófago preguiçoso, sem fé, sem rei, sem lei". Assim, "devia mudar seu comportamento e adotar o trabalho, a religiosidade e o sistema político vigentes na cultura do colonizador".⁵⁹

Os colonizadores não levaram em consideração a cultura dos indígenas e africanos. Valeram-se das diferenças culturais como pretexto para dominar. O etnocentrismo serviu para os interesses de ordem econômica. Neste caso, o etnocentrismo está mais para o eurocentrismo.

2.6 Estereótipo

Podemos definir estereótipo como aceções que pessoas atribuem a outro grupo ou indivíduo, acentuando as características físicas e culturais, que essas pessoas julgam ser 'inferiores'. Comumente, o estereótipo é imposto com base nas características externas como: anatomia do rosto, cor da pele, tamanho do corpo, roupa que veste e outros.

De acordo com Hédio Silva Jr., "o estereótipo pode ser comparado a um carimbo impresso em determinados grupos, a partir do que os indivíduos deste

⁵⁸ SILVA. **Dicionário de conceitos históricos**. [...]. p. 127.

⁵⁹ Idem. p. 128.

grupo passam a ser considerados não em sua individualidade, mas em razão do carimbo". Ou seja, "cigano é ladrão; negro é vagabundo; judeu é sovina."⁶⁰

Podemos classificar os estereótipos em quatro grupos:

a) Estereótipos de gênero: Refere-se às funções domésticas da mulher, pois desde os primórdios, a mulher esteve associada ao trabalho em casa e o homem às atividades externas, de chefia, etc. "A mulher é frágil". "O homem é o provedor da casa". Quando um homem desempenha as funções domésticas é questionada a sua masculinidade. Há ainda aqueles estereótipos que dizem que "os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor", "mulher no volante perigo constante".⁶¹ Os estereótipos relacionados à homossexualidade são os mais frequentes, sobretudo, pela forma que se vestem, como expressam seus desejos, movimentos corporais.

b) Estereótipos raciais e étnicos: Estes são muito frequentes no Brasil, visto que tivemos quase quatro séculos de trabalho feito por escravizados. Uma das estratégias de domínio utilizado pelo escravizador era o desprezo à cultura, cor da pele, língua, religião do negro. O negro foi taxado de preguiçoso, violento, desleixado, rústico. O indígena foi associado à selvageria. Os preconceitos em relação ao negro são expressos nas caricaturas, onde se acentuam os traços do rosto, cor da pele, tamanho da orelha, formato do cabelo. Com frequência ouvimos expressões como: "trabalho de negro", referindo-se ao trabalho mal feito; "branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão"; "negro nasceu para o samba e para o futebol". Percebe-se que os preconceitos partem de alguém que se julga superior e deprecia a cultura, imagem e função social do outro.

c) Estereótipos socioeconômicos: São qualificações relacionadas com a renda das pessoas. "Os pobres estão nesta condição porque querem". "Os sem-terra são preguiçosos". "Coisa de pobre".

d) Estereótipos religiosos: Neste grupo, o estereótipo pode ser voltado ao evangélico, islâmico, católico e religiões de matriz africana. Os evangélicos são taxados de conservadores, atrasados; os islâmicos, ao terrorismo; os católicos adoram imagens. No Brasil, os cultos africanos foram demonizados,

⁶⁰ SILVA Jr.. **Direito de Igualdade Racial**: [...]. p. 23.

⁶¹ Cf. MARTINEZ, Marina. Estereótipo. In: <<http://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/>>. Acesso em 08-10-13.

associados ao mal, com conotações essencialmente negativas. "Cuidado! Pode ser macumba".

Através do estereótipo manifesta-se o preconceito. Os livros didáticos ainda apresentam imagens estereotipadas do negro, indígena e africano. Na mídia televisiva, em programas humorísticos, há muitos quadros com estereótipos. Nos últimos anos, o movimento negro tem feito denúncias de imagens que prejudicam o afrodescendente.⁶²

2.7 Discriminação Racial

De acordo com as Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial), discriminação Racial significa:

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública.⁶³

A discriminação racial é um comportamento preconceituoso baseado na ideia da existência de raças. No Brasil, a discriminação é também pela cor. Os negros são discriminados no trabalho, lugar onde moram, pela posição que ocupam na sociedade. Segundo Hédio Silva Jr., "discriminação racial é o racismo e o preconceito materializados em ações e condutas que desqualificam e inferiorizam um grupo em detrimento de outro". Conforme o autor, no Brasil, "temos legislação que proíbe a discriminação racial, ou seja, o ato de discriminar o outro por conta de suas características étnico-raciais".⁶⁴

Para Nilma Lino Gomes, a palavra discriminar significa "distinguir", "diferençar", "discernir". Para a autora, "a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito".

⁶² O Movimento Negro denunciou o programa Zorra Total, da Rede Globo, pelo personagem "Adelaide". O ator Rodrigo Sant'Anna representa uma mulher negra pobre, caracterizada pelo estereótipo do cabelo, nariz, lábios e condição econômica.

⁶³ BRASIL. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília. 1966. In: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminao_disc_racial.htm>. Acesso 20-01-14.

⁶⁴ SILVA Jr. **Direito de Igualdade Racial**: [...]. p. 22.

Enquanto "o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam".⁶⁵

Segundo Luciana Jaccoud e Nathalie Begin,

A discriminação racial também pode ocorrer de duas formas: direta e indireta. A forma direta se dá quando a discriminação acontece a partir da diferenciação de fenótipo como cor da pele, tipo de cabelo e tipo físico, e a discriminação indireta notamos a partir de esferas públicas e administrativas, em que os sujeitos são discriminados no coletivo de forma sutil em que não se percebe literalmente essa discriminação, ou seja, somente ao analisarmos dados em que esse segmento aparece em desvantagem na sociedade, a partir de índices de desenvolvimento humano, socioeconômico, como dados do IBGE e IPEA que buscam informações deste tipo.⁶⁶

2.8 Identidade

Kathryn Woodward, afirmou que a identidade se constrói através da história do sujeito e a interação com o outro. Também pelas características biológicas. De acordo com as ideias da autora podemos entender que a formação da identidade de um sujeito depende do meio ao qual ele está inserido e das relações com seus pares.⁶⁷ Em termos biológicos, ela ocorre quando o sujeito se identifica como ser homem, mulher, homossexual, criança, outros.

Para Hall, a identidade é um processo de construção contínuo. A identificação está continuamente "em processo". Em 2006, o autor definiu a identidade a partir de dois vieses. Primeiramente a identidade cultural proposta por Hall muda de acordo como o sujeito é representado historicamente. "Esse processo é, às vezes, descrito como uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença."⁶⁸ Aqui o sujeito começou a se identificar pela diferença e não pela socialização.

⁶⁵ GOMES. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES. **Educação anti-racista**. [...]. p. 55.

⁶⁶ Cf. JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, Ipea, 2002

⁶⁷ Cf. FERNANDES, Idília. O Lugar da identidade das diferenças nas relações sociais. RS, dezembro 2006. In : <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1032/811>>. Acesso em 01-06-13.

⁶⁸ HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005. p. 21.

O segundo viés sobre identidade abordado pelo autor é aquela onde o sujeito quer “tornar-se” ou “ser”.⁶⁹ Podemos entender que não significa negar um passado, mas ressignificá-lo. Para Woodward o “tornar-se” é quando os indivíduos “seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum”.⁷⁰

Nas identidades construídas a partir das diferenças, fica nítida a relação do sujeito com o outro, com o que ele não é com a parte que lhe falta. Ela se define pela exclusão quando uma condição exclui a outra. Só existe uma afirmação pelo fato e haver o contrário, por exemplo: eu sou brasileiro e não argentino, paraguaio ou uruguaio.

As pessoas querem afirmar uma identidade porque vivemos numa sociedade heterogênea. De acordo com Fernandes,

A afirmação é parte de 'uma extensa cadeia de negações' em que a diferença é colocada de modo negativo. O que se inclui numa afirmação é a própria negação, porém a mesma, em geral, se encontra oculta, não se percebe, de imediato, sua existência. Identidade e diferença fazem parte do mesmo processo de constituição de cada indivíduo. Tanto uma quanto a outra são produzidas nos processos sociais e na relação entre subjetividade e contextualidade. O processo de socialização, que por si mesmo é social, produz tanto a diferença quanto a identificação permanente dos sujeitos.⁷¹

A identidade e a diferença estão relacionadas às formas de classificação impostas pela sociedade. Para Woodward a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra.⁷²

Nilma Lino Gomes afirmou que a identidade não nasce com a pessoa. Ela se refere a um modo de ser do indivíduo. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indicam traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais,

⁶⁹ Idem. p. 22.

⁷⁰ WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. **Identidade e Diferença**: perspectiva dos estudos culturais. 5. ed. Petrópolis/RJ: vozes, 2006. p. 28.

⁷¹ FERNANDES, Idília. O Lugar da identidade das diferenças nas relações sociais. In: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1032/811>>. Acesso em 01-06-13.

⁷² WOODWARD. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. **Identidade e Diferença**: [...]. p. 28.

rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.⁷³

O termo identidade não tem sido usado de diferentes formas no meio acadêmico. O uso do termo foi popularizado, tornando-se corriqueiro em muitos discursos o seu uso, muitas vezes sem levar em consideração as peculiaridades do grupo estudado e sua demanda cultural, social e econômica, ou seja, está se tornando um conceito amplo sem considerar as especificidades de cada espaço estudado e com pouco aprofundamento teórico. Segundo Nilma Gomes, apesar das inúmeras produções existentes e apesar de todos os esforços empenhados, ainda não conseguimos ter uma resposta satisfatória à pergunta: o que é a identidade?⁷⁴

De acordo com Kabengele Munanga,

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.⁷⁵

Conforme Jacques d'Adesky, nenhuma identidade se faz no isolamento. Ao contrário, a identidade é negociada durante a vida toda através do diálogo interior e exterior. A identidade individual e a identidade social configuram-se a partir de conflitos, diálogos e vivências.⁷⁶ Para Maria Cristina Rosa, “a identidade é relacional, à medida que o sujeito se identifica, o faz por aspectos simbólicos relativamente a outras identidades”.⁷⁷

⁷³ GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: **Diversidade na Educação: Reflexões e experiências**. Brasília. Ministério da Educação, 2003.

⁷⁴ GOMES. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES. **Educação anti-racista**: [...]. p. 40.

⁷⁵ MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris [Org.]. **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, pp.177-187.

⁷⁶ D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**; pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

⁷⁷ ROSA, Maria Cristina. **Os professores de arte e a inclusão**: o caso da Lei 10639/2003. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006. p. 4.

De acordo com Eugenia Portela de Siqueira Marques, a identidade de uma pessoa é construída no decorrer da vida a partir de suas experiências nas relações sociais, no contato com o outro.⁷⁸ Segundo Gersem dos Santos Luciano, a identidade "implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não idêntico que a identidade se constitui." Ou seja, "o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando as identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos."⁷⁹

2.9 Identidade Negra

A construção da identidade é um fenômeno inerente do ser humano, pois se este pertence a um grupo e há uma interação entre estes há o processo de formação de identidade. O mesmo acontece quando há um grupo étnico-racial diferente, os elementos deste grupo vão desenvolver sua identidade de acordo com os costumes, modo de ver o mundo, sentimento de pertença que se inicia no meio familiar se estendendo para o grupo, como no caso da população negra.

Segundo Nilma Lino Gomes,

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.⁸⁰

A identidade negra é resultado do olhar que o grupo tem se si mesmo, a partir da relação com o outro. A identidade negra também se constrói na interação dos negros e negras nos mais variados espaços e instituições. Vai desde os espaços escolares até a comunidade em geral. Essa construção

⁷⁸ Idem. p. 5.

⁷⁹ LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 49.

⁸⁰ GOMES. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES. **Educação anti-racista**: [...]. p. 44.

acontece meio ao coletivo, onde vai ganhar força e sustentação, pois essa identidade só vai se tornar realidade a partir do momento que houver consciência desse grupo frente aos demais sujeitos não negros da sociedade. A existência dessa identidade é muito importante para que a população negra tenha força perante o racismo existente.

Segundo Gomes a identidade negra,

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.⁸¹

2.10 Identidade da criança afrodescendente

A formação docente para implementação da lei 10639/03 e educação para as relações étnico-raciais nas escolas objetiva, sobretudo, valorizar a história do povo negro e tornar o ambiente escolar mais aprazível às crianças desta etnia. Assim, haverá menos abandono, reprovações, preconceitos e racismos.

A identidade se forma a partir das relações com outro. Uma criança afrodescendente que frequenta ambientes hostis, onde se omite a história de seus antepassados, tende a negar a sua identidade. A escola deve ser o lugar onde todos se identificam, pois a negação à história e cultura do negro, por exemplo, implicará na desconstrução da identidade dos alunos afrodescendentes. A educação para as relações étnico-raciais faz-se necessária para que não se perpetue o preconceito e o racismo, também, para que todos contribuam para a formação de identidades positivas.

As variadas linguagens do espaço escolar influenciam na formação da subjetividade das crianças em geral. Ao estabelecer contatos na escola, a criança aumenta o leque de relacionamentos e interage com outras crianças e adultos, também aprende "com outros objetos de conhecimentos", que

⁸¹ Idem. p. 44

proporcionarão outras maneiras de ver o mundo.⁸² Quanto à identidade da criança afrodescendente, é comum a mesma absorver e aceitar as crenças e valores da cultura branca dominante e a internalização de estereótipos negativos, feita de maneira inconsciente. Na escola, as práticas e os livros didáticos alimentam estes estereótipos, mesmo não havendo hostilidade declarada à criança.

A valorização dos valores brancos/europeus faz com que a criança negra, mesmo inconsciente, assimile padrões europeus de cultura, costumes, comportamentos. Quando se conscientiza que sua cultura foi preterida, torna-se angustiada e evita falar em etnia, valores culturais étnicos. A escola que sustenta distorções sobre as matrizes negras alimenta a negação de identidade. Em vez de corrigir, a escola estimula os estereótipos sociais e a submissão do afrodescendente aos valores brancos.⁸³

Segundo Vallon, a emoção é um tipo especial de comunicação do ser humano. A criança sente as primeiras emoções no espaço familiar, onde ocorrem trocas, as diferenças entre ela e o outro são perceptíveis.⁸⁴ Este pequeno mundo - o espaço familiar - está estruturado pela cultura e pela linguagem. Portanto, as primeiras introyeções culturais ocorrem com seus familiares.

Até o terceiro ano de vida, a criança depende dos outros para interpretar as coisas do mundo. Estes lhe darão as primeiras noções das coisas, dos acontecimentos. Através da imitação a criança expressa seu aprendizado sobre o que lhe foi explicado, definido, representado. Também através de imagens e palavras, as crianças incorporam os afetos e desafetos, as representações, ideologias, significados do mundo. Independente da etnia e cultura, as imagens e as palavras penetram no cérebro da criança com os significados que lhe foram atribuídos.

Conforme Vygostsky, as funções mentais superiores se constroem a partir das relações sociais internalizadas. Também o processo de

⁸² CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000. p. 17.

⁸³ Cf. FERREIRA, Renato Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000. p. 71.

⁸⁴ Cf. WALLON, Henri. **Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1989.

aprendizagem humana se dá por incorporações da cultura, do modo de pensar e se relacionar com o outro e consigo mesmo.⁸⁵ Segundo Vasconcellos, o meio social físico afetivo é onde a criança "incorpora a cultura, age nela participando das experiências culturais e reestrutura suas atividades psicológicas. [...] as situações concretas mediadas pela fala, pelo outro social vão se apresentando à criança e já chegam repletos de significados."⁸⁶

A construção da identidade da criança negra passa pela família, pela escola e grupos sociais carregados de ideologias de superioridade 'brancocêntrica'/dominadora. Na escola, a criança amplia e intensifica a interação com outras crianças e adultos e também, com outros meios de conhecimento, que proporcionarão outros modos de leitura e compreensão do mundo.

A experiência vivenciada pela criança pode ser positiva ou negativa. Numa sociedade repleta de significantes brancos positivos e contaminada por estereótipos em relação ao negro, a experiência da criança negra poderá ser negativa. Segundo Souza, a escola é importantíssima na afirmação do racismo, é na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro. A diferença que antes era sentida como algo nebuloso, agora torna-se clara, mas com toda a carga negativa do significado da diferença racial, do significado de ser negro nessa sociedade.⁸⁷

O contato da criança negra com ambiente hostil, permeado de preconceitos, de indiferenças e situações conflituosas influenciará fortemente sobre a percepção que ela tem de si, podendo trazer sérios danos à sua estrutura psíquica, levando ao sentimento de baixa autoestima, insegurança, desvalorização e auto-rejeição.

⁸⁵ Cf. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

⁸⁶ Cf. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Construção da subjetividade**: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche. Tese apresentada concurso para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro: 2002.

⁸⁷ SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. São Paulo: Summus, 2001. p. 58.

3 - Implementando a Lei 10.639/03: conhecer, formar e atuar

*Não basta que seja pura e justa
a nossa causa, é necessário
que a pureza e a justiça
existam dentro de nós.*
Agostinho Neto

Em 1988, a Constituição Federal assegurou que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em consonância com a Magna Carta, determinou a todas as esferas do ensino brasileiro atenção à diversidade "especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". Em 9 de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, acolhendo uma pauta histórica do Movimento Negro Brasileiro e de parte da academia ao instituir obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

A Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, simboliza um ponto de chegada das lutas antirracistas e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação no Brasil. A legislação preconiza uma educação para as relações étnico-raciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial.

Romilson da Silva Sousa defende que a Lei 10.639/03 veio para democratizar o espaço escolar, ou seja, "inserir as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas histórias no espaço escolar é democratizar este espaço com outros saberes, outras formas de perceber o mundo, outras formas

de pensar a realidade construída pelo colonizador". Segundo o autor, "é pensar outra disciplina, outras relações de poder entre professor e aluno, construindo um ambiente escolar diverso e plural, nas suas abordagens e nos olhares para o sucesso e fracasso escolar".⁸⁸

Por sua vez, Amilcar Araujo Pereira defende que a Lei foi criada para "possibilitar a nós brasileiros vermos a África, os africanos, os afro-brasileiros e nosso próprio país com outros olhares, conhecendo e respeitando essa matriz fundamental para a formação da nossa sociedade". Conforme Pereira, "o estudo das histórias e culturas dos africanos, dos afro-brasileiros, assim como os povos indígenas é absolutamente necessário para a construção de um Brasil mais justo e democrático".⁸⁹

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a Lei 10.639/03 determina que se reconheça "a história e cultura dos africanos e dos afrodescendentes como constitutivas da nação brasileira" e estabelece a igualdade assegurada pela Constituição, pois garante aos cidadãos de todas as etnias o "direito às suas histórias e culturas", também "conhecer e valorizar as distintas raízes da cultura e conseqüentemente da vida nacional". A educadora afirmou que a referida Lei "cria condições para que se superem estereótipos a partir dos quais se têm formulado julgamentos precipitados, incorretos a respeito de nós negros, do nosso modo de viver, conviver, pensar, agir, construir e compartilhar conhecimentos".⁹⁰

Conforme Petronilha, a Lei 10.639/03 "oferece argumentos para busca de meios, a fim de se superarem relações de dominação e de subordinação, desigualdades", bem como propõem que "se intervenha em situações desfavoráveis para pessoas e grupos cujo trabalho e vida têm sustentado vantagens para outros que os desprezam e maltratam explicitamente ou não". Desafia a escola para que "promova encontros entre culturas e histórias,

⁸⁸ SOUSA, Romilson da Silva. Ações afirmativas e a Lei 10.639: Elementos para outra cultura educacional. In: LAIA, Maria Aparecida de & SILVEIRA, Maria Lúcia da. **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 53.

⁸⁹ PEREIRA, Amilcar Araujo. A pesquisa e o ensino de História da África a partir da Lei 10.639/03. In: LAIA & SILVEIRA. **A Universidade e a formação** [...]. p. 82.

⁹⁰ SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. 10 anos da Lei no 10.639/03 – um olhar crítico-reflexivo. SEMINÁRIO VIRTUAL NACIONAL - HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/UFPE, 2013.

valendo-se de metodologias e exercícios que ajudem a melhor conhecerem-se uns aos outros, compartilhar ideias, elaborar metas comuns".⁹¹

Os três autores citados defendem que a Lei 10.639/03 é um marco na defesa da pluralidade cultural e no combate ao racismo. Determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana no sentido de corrigir um erro histórico, que foi a invisibilidade do negro nos currículos e nos livros didáticos. Orienta para a mudança de postura do professor e da escola como um todo porque esta Lei alterou a LDB e a Educação brasileira passou a ser efetivada com base em novos paradigmas. De acordo com os três autores acima citados, é de vital importância valorizar a diversidade, respeitar as individualidades e as diferenças. Este é um dos caminhos para a erradicação do racismo na nossa sociedade.

Após uma década de vigência da Lei percebe-se que há escolas/secretarias que ainda não a cumprem por vários motivos: ministrar História da África e do negro no Brasil tem sido uma tarefa árdua para muitos educadores. Lacunas oriundas da formação acadêmica, livros didáticos incompletos e a relativa escassez de publicações sobre a temática. Há de se ressaltar que, até pouco tempo, os currículos das escolas e das universidades não contemplavam a história dos povos vencidos, tendo caráter puramente eurocêntrico. Por muito tempo a história do negro permaneceu quase invisível no livro didático ou foi abordada de forma errônea e tendencial.

Conforme Romilson da Silva Sousa, "ao ignorar a pluralidade cultural presente entre os estudantes e privilegiar um currículo voltado para a cultura do colonizador, o sistema de ensino privilegiou a dominação simbólica da cultura hegemônica", ou seja, a língua, história, valores do modo de pensar, a geografia construída pelo colonizador, o pensamento e valores das civilizações greco-romanas.⁹²

A implementação da Lei 10.639/2003 tem sido prejudicada principalmente devido ao número reduzido de especialistas em história e cultura africana existentes no Brasil. Há poucos professores habilitados devido ao baixo número de cursos que formam em História da África. Também, são

⁹¹ Idem.

⁹² SOUSA. Ações afirmativas e a Lei 10.639: Elementos para outra cultura educacional. In: LAIA. & SILVEIRA. **A Universidade e a formação** [...]. p. 55.

poucas as universidades que ofertaram esta disciplina nos cursos de licenciatura, sobretudo, na Pedagogia. Assim, os professores formaram-se sem conhecer este conteúdo. Ressaltamos que a obrigação de fazer valer a Lei não é somente dos professores de História, mas de todos que estão na escola.

Para Sales Augusto dos Santos, a Legislação Brasileira é bem genérica no que se refere a implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, pois não estabelece metas para a implementação da Lei 10.639/03, bem como a necessidade de qualificar os professores de ensino fundamental e médio, não trata da necessidade das universidades reformularem seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O autor assinala que "a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores". Ou seja, "vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula".⁹³

Ainda segundo Sales, essa Lei também "não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras". Para o autor, "é fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica". Portanto, faz-se necessário "pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei 10.639/03".⁹⁴

A historiadora Mônica Lima e Souza afirmou que a universidade, sobretudo, os cursos de licenciaturas, "devem contribuir obrigatoriamente, não só na formação em termos de conteúdo, mas no pensar como trabalhar esses conteúdos nas salas de aula, como pensar na produção de materiais didáticos

⁹³ SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 33-34.

⁹⁴ Idem. pp. 33-34.

e de diversos outros recursos que irão enriquecer o trabalho em sala de aula". Para Mônica, as instituições de ensino superior "devem fomentar a pesquisa sobre História da África preparando aqueles que irão tornar esse campo ainda mais amplo, mais fecundo, mais diverso".⁹⁵

Neste sentido, defendemos que a obrigatoriedade da implementação da Lei não deveria ser somente das escolas, mas de todo sistema educacional brasileiro, sobretudo, das instituições de ensino superior. Percebemos que as universidades estão muito aquém neste quesito, pois há cursos de licenciatura que não obrigam os acadêmicos a cursar a disciplina História da África, deixando-a em caráter optativo. Sabendo da forte tradição eurocêntrica do ensino no Brasil, ao transformar a obrigatoriedade em opção, significa tratar esta importante questão de forma secundária e, como consequência, mantém-se tudo como está.

Quando abordadas corretamente, a história e a cultura do negro não induzem à inferioridade do afro-brasileiro. Ao contrário, as crianças e jovens que identificam e reconhecem o legado dos seus antepassados de forma positiva e não estereotipada passam a ter orgulho da sua etnia. Os afro-brasileiros, ao contrário dos descendentes de europeus, asiáticos, árabes, judeus, não tiveram a história do seus antepassados contemplada nos currículos. Assim, a lei nº 10.639/03, que entrou em vigor após 116 anos da abolição da escravidão, veio com o objetivo de reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a toda população, visto que a história esquecida ou deformada dos afrodescendentes pertence a todos os brasileiros, sem discriminação de cor, sexo, gênero, etnia e religião.

A implementação da Lei 10.639/03 é uma ação afirmativa determinada pelo Estado, mas que precisa do engajamento da escola/professor para surtir efeito. Tratar da Lei corretamente exige muito mais do que conhecimento sobre história e cultura africana. O professor precisa assumir compromisso com o fim do racismo e preconceito, além de portar-se como exemplo no combate às discriminações. Precisamos ter olhar crítico sobre o livro didático, analisar o

⁹⁵ SOUZA, Mônica Lima e. Lei 10.639/03. CULTNE. UFRJ, 2013. In: <<https://www.youtube.com/watch?v=4sZsxChpu0g>>. Acesso em 24-05-14.

conteúdo midiático, ser um bom observador do comportamento das crianças, ter conhecimento do currículo e do projeto político pedagógico da escola.

Educar para as relações étnico-raciais exige uma nova postura do professor, sem omissão ou imparcialidade. Neste capítulo, além de abordar a importância da Lei 10.639/03, versaremos sobre o livro didático, sobretudo, como se dá a inserção do negro no mesmo; a História da África nos manuais didáticos; engajamento do professor em ações afirmativas contra o racismo; a importância da formação de professores em Educação para as relações étnico-raciais e, finalizaremos com ponderações sobre a importância desses estudos na formação dos professores de Educação Infantil. Focamos na Educação Infantil por dois objetivos: é minha área de atuação no momento e por ser a fase que a criança chega à escola e começa a conviver com as diferenças, com a pluralidade cultural.

3.1 O negro no livro didático

Tratando-se do material didático, o professor não é responsável pelo conteúdo do livro que será ou é distribuído aos seus alunos, mas tem compromisso sim de analisá-lo e, se preciso for, vetá-lo, caso contenha lacunas ou transmita mensagens racistas e preconceituosas. Por isso ganha importância o debate com os pares sobre o conteúdo destes manuais, quando da sua escolha. A responsabilidade de quem vai ensinar é do professor e não da editora, portanto é fundamental saber analisar o livro didático.

O livro didático é um instrumento de apoio importantíssimo para o aluno. Muitas vezes, em famílias pobres, o livro didático constitui-se na única fonte pesquisa do estudante. Conforme Ana Célia da Silva, "para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas". Da mesma forma, nas escolas situadas em lugares ermos e pobres, onde os professores carecem de recursos, "os materiais pedagógicos são escassos talvez seja um material que

supra as suas dificuldades pedagógicas".⁹⁶ Portanto, devido a sua importância, esta ferramenta deve ser analisada criteriosamente para ver se atende as exigências da Lei 10.639/03.

Sabemos que o livro didático não é neutro, pois é elaborado por homens e mulheres que têm posicionamentos ideológicos diferentes sobre o mundo que vivemos. Também o livro didático é um instrumento ideológico do Estado, que tem o poder de permitir ou vetar a publicação de determinado conteúdo. Muitas vezes, o livro didático reflete o pensamento dominante da sociedade, e como a sociedade brasileira ainda apresenta resquícios do passado escravista, sobretudo, no tratamento ao negro, não é de se estranhar quando o manual pedagógico omite ou aborda erroneamente a história do negro em suas páginas.

Até pouco tempo, era comum encontrar poucas imagens de negros em livros didáticos. Geralmente o negro surge no livro didático quando se trata da escravidão, das matrizes formadoras da nossa sociedade ou representando a pobreza. São raras as representações de negros bem sucedidos ou exercendo ocupações de destaque. Também são mínimas as representações de negros como protagonistas nos cargos de mando, geralmente são colocados em situações de subalternidade. A representação da família, na grande maioria das vezes, é branca, de classe média, com um negro(a) como empregado(a) doméstico(a).

Historicamente, o negro apareceu no livro didático como escravo. As representações do negro estão associadas à escravidão, pobreza, miséria, violência. Na verdade, trata-se de representações negativas, ignorando-se as contribuições na formação da nação, com o trabalho, cultura, religiosidade e outros. Segundo José Ricardo Oriá Fernandes nos livros didáticos os "índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada".⁹⁷ Na mesma linha Teun A. van Dijk afirmou: "uma lógica que privilegia o papel dos brancos como sujeitos dos processos históricos em detrimento de negros

⁹⁶ SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

⁹⁷ FERNANDES, José Ricardo Oriá. O Ensino de História e a Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28-01-2014.

(e indígenas), tratados como objeto e descritos em restritos espaços na sociedade”.⁹⁸

Para Maria Jorge dos Santos Leite, “as imagens dos negros aparecem nos livros didáticos sempre de maneira ‘deformada’ o que não corresponde à realidade, pois desconsidera que os negros e negras possuem a beleza que é específica de sua etnia, de sua cultura”.⁹⁹ Não raro, os negros são representados através de caricaturas, com cabelos, lábios e nariz disformes, acentuando-se as diferenças do rosto. Estas representações fazem muito mal às crianças porque retira a beleza da etnia e animaliza as feições do ser representado.

Conforme Leite, representações distorcidas, estereotipadas, “além de não serem éticas nem educativas, afetam a formação de crianças e adolescentes tanto negros quanto brancos, pois destrói a autoestima do primeiro grupo e cristaliza, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra”, colaborando decisivamente “para o empobrecimento do relacionamento entre as pessoas e limitando as possibilidades de respeito à diversidade racial, étnica e cultural”.¹⁰⁰

De acordo com Iracy Barbosa Pires, os negros não se sentem representados no livro didático pois “os seus ancestrais eram vistos como animais, vendidos como uma mercadoria qualquer, eram espancados, torturados”. Segundo a autora, as crianças afrodescendentes não têm “nenhum herói para se orgulhar”, conseqüentemente, “o aluno sente-se envergonhado de sua descendência e busca maneiras diversas de negar essa identidade desde a associação aos alunos brancos até a negação de sua descendência, dizendo que é moreno em vez de assumir sua negritude”.¹⁰¹

A questão da representação do negro no livro didático é problemática em todos os níveis. Nos manuais de alfabetização são poucas as imagens de negros e as pessoas que figuram nas histórias são quase que exclusivamente brancas. Assim a criança aprende desde cedo a representar o ser humano

⁹⁸ DIJK. **Racismo e discurso na América Latina**. [...]. p. 109.

⁹⁹ LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Imagens e representações dos negros nos livros didáticos e no cinema brasileiros**. *Revista Ameríndia*. v. 8., n. 1., maio de 2010. p. 2.

¹⁰⁰ Idem. p. 3.

¹⁰¹ PIRES, Iracy Barbosa. **A construção de uma identidade**: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005. Goiânia: PUC-Goiás, 2009. p. 3. [Dissertação de Mestrado].

como sendo branco e tem dificuldade para colorir um negro, um indígena ou mestiço. De acordo com Wellington Santana Moraes de Sá, “se nos livros existissem negros representados de forma bonita e bem cuidados”, os estudantes iriam querer retratá-los em seus desenhos, “mas como eles só veem o negro representado de forma depreciativa, claro que eles não vão querer redesenhá-los”. Conseqüentemente, as crianças fazem desenhos de indivíduos brancos, pois “são os que aparecem mais bem apessoados nos livros didáticos”.¹⁰²

3.2 A História da África nos manuais didáticos

Outra questão problemática em relação ao livro didático é o conteúdo sobre a África. Enquanto a Europa é retratada como o lugar do esplendor da civilização humana, da democracia, do progresso, da beleza, dos grandes monumentos, a África é o continente da escravidão, da pobreza, da miséria, do atraso, da barbárie e selvageria. Este tipo de representação interfere negativamente na formação da identidade da criança negra, pois ela não terá orgulho de seus antepassados, visto que estão representados de forma negativa.

O professor precisa ser cuidadoso ao analisar o manual didático que irá indicar para seus alunos. Livros que tratam o continente africano como citamos no parágrafo anterior não contribuem para o fim do preconceito e racismo na sociedade, pelo contrário, estes materiais irão acentuar as diferenças, além de prestarem informações errôneas. A África é o berço da humanidade e a escravidão foi somente um episódio na história daquele continente. A pobreza existe em todos os lugares do mundo e suas causas estão diretamente ligadas à exploração que as potências capitalistas exercem sobre os países menos desenvolvidos, dependentes de tecnologia. Encontramos pobres, doentes na África, na América, na Ásia, na Europa, Oceania e Antártida.

A representação negativa do continente africano não é recente. Desde as primeiras incursões ao continente-mãe, comerciantes, viajantes,

¹⁰² SÁ, Wellington Santana Moraes de. **A presença do negro no livro didático de história do ensino fundamental**: uma primeira análise. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2010.

missionários, soldados, colonizadores e outros visitaram a África e emitiram opiniões desfavoráveis à população e meio ambiente daquele lugar, descrito como lugar da barbárie, selvageria, reino do mundo animal. Foram escassas as representações positivas daquele continente, pois os observadores analisaram os fatos pela lente da civilização europeia, estranhando a cultura e os costumes do povo africano.

No século V a. C., Heródoto descreveu a África habitada por cinocéfalos e acéfalos com olhos no peito.¹⁰³ Tratava-se de seres que se alimentavam de gafanhotos e de serpentes, as mulheres eram partilhadas com seus pares e comunicavam-se expressando gritos agudos, imitando os morcegos. Solino *apud* Hernandez, no século III a. C., representou os africanos como se fossem cães de focinhos longos e também seres sem nariz e língua. Para o referido autor, o homem só existia na Europa. Na África

'existem' monstruosos antropóides de estranhos costumes e de feições disformes e horríveis, uns sem pescoço, outros com a cabeça no peito ou nas costas, outros com os olhos nos ombros [...] uns vivendo em grutas e sem linguagem oral, outros alimentavam-se de serpentes ou com hábitos.¹⁰⁴

Em 1447, o italiano Antônio Malfante analisou as descrições dos viajantes e concluiu que ao sul do grande deserto (Saara) havia povos que construíram grandes cidades, mas que se comportavam como animais em seus actos carnais, sem distinção de parentesco, e praticavam a antropofagia.¹⁰⁵ Ressaltamos que as pessoas se comportam diferente uma das outras durante o ato sexual. Não é de se estranhar que os viajantes europeus ficaram surpresos com a performance dos africanos, visto que naquele tempo a atividade sexual dos europeus, sobretudo das mulheres, era controlada pela Igreja. Havia muitos tabus em relação ao sexo na Europa cristã.

Entre os séculos XVIII e XIX, o filósofo Friedrich Hegel afirmou que a porção Subsaariana da África não tinha História.

¹⁰³ Cinocéfalo, na mitologia greco-romana, era um ser com corpo de homem e cabeça de cachorro. No plural, designa os povos fabulosos da Etiópia. Acéfalo, pessoa que nasce sem o cérebro.

¹⁰⁴ SOLINO. In: HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 175.

¹⁰⁵ MALFANTE, Antônio. In: HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 176.

Não tem interesse histórico próprio, se não o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento a civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança envolvido na escuridão da noite aquém da luz da história consciente [...]. Nesta parte principal da África não pode haver história.¹⁰⁶

Considerado um continente 'sem história', a África Subsaariana não foi objeto de estudo pela academia, como foram a Europa, América e Ásia. A História da África entrou para os manuais didáticos quase sempre vinculada ao período de acumulação capitalista, ou seja, como fornecedora de escravos e matéria-prima. Posteriormente, no século XIX, o continente africano passou para a História como local da expansão neocolonial. Outra visão errônea transmitida para os livros didáticos foi que os africanos não resistiram ao processo de escravidão, reforçando o mito de que o negro é um ser incapaz de resistir, de atuar e de intervir na história.

Para o geógrafo da Universidade Federal de Brasília (UnB) Rafael Sanzio Anjos, a África foi por muito tempo oprimida pelas gerações “de exploradores, de traficantes de africanos escravizados, de missionários, que acabaram por fixar uma imagem hostil dos trópicos, cheios de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos indolentes”.¹⁰⁷ Fato determinante na formação de um imaginário negativo sobre o quadro humano e natural da África. Portanto, fica fácil entender porque a África não ocupa lugar de destaque no livro didático, nos currículos e no meio acadêmico.

O conteúdo de História da África precisa ser equivalente ao das histórias dos demais povos. Os africanos existiram muito antes da Diáspora, sendo que a história dos negros que vieram ao Brasil na condição de trabalhadores escravizados antecede a este período. Faz-se necessário estudar o início da humanidade a partir da África, também ressaltar que a história civilização egípcia pertence ao continente-mãe. Na África existiram importantes reinos, com organização política, hierarquia, estrutura de poder.

A História da África é muito rica para figurar em meia dúzia de páginas no final do livro didático, como normalmente ocorre. A História da África é a

¹⁰⁶ HEGEL, George W. F. **Filosofia de La história universal**. Madri: Revista do Ocidente, 1928. In: HERNANDEZ. **A África na sala de aula**. [...]. p. 20.

¹⁰⁷ ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 171.

nossa história, são as raízes do nosso povo, é nossa cultura. A História do Brasil e da África são como peças de um quebra-cabeça, que somente ganham sentido se colocadas juntas. Segundo Fernandes, faz-se necessário ensinar a história da África porque, “além de valorizar nossas identidades ancestrais, permite que os estudantes compreendam as transformações do mundo atual”.¹⁰⁸

3.3 Combater o racismo no cotidiano

O Brasil é um dos países que tem o maior número de negros fora da África. Não há no nosso país enfrentamentos entre brancos e negros, como tivemos nos Estados Unidos e África do Sul. Aqui, o racismo é velado, que se esconde atrás da pretensa 'democracia racial'. Mesmo proibido por lei, o racismo e o preconceito continuam a assolar a população negra. Na mídia, no cotidiano, nos clubes, nos locais de trabalho, enfim nos mais diversos lugares há discriminações, racismos, situações constrangedoras para com os negros. Registra-se um significativo número de atos racistas dentro da escola e, na condição de educadores, temos responsabilidade no combate desse mal.

Os professores não podem ignorar o racismo e o preconceito porque são formadores de opinião e os alunos se espelham neles. A 'neutralidade' significa estar do lado do mais forte, ou seja, do agressor. "As práticas racistas se cristalizam no interior do sistema de ensino, em sua grande maioria, na ausência de um posicionamento crítico e antirracista de professores(as) e gestores(as)."¹⁰⁹ Como posicionamento crítico entendemos o enfrentamento da questão com argumentos para esclarecer sobre o direito à diferença, de ter pertencimento étnico e ser respeitado por isso.

Quando ocorre um ato racista, dentro ou fora da escola, este fato deve ser discutido com os alunos. Assim, estaremos educando para as relações étnico-raciais e formando cidadãos preparados para conviver com as

¹⁰⁸ FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. A vez da África. *Revista Carta na Escola*. n. 54. Mar 2011. São Paulo: Editora Confiança, 2011. p. 18.

¹⁰⁹ VALENTIM, Silvani dos Santos & SANTOS, Renato Lopes dos. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: Reflexões acerca da formação continuada de professores. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecido de; GOMES, Nilma Lino. [Orgs]. **Relações étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 28.

diferenças. No Brasil, somente nos três primeiros meses de 2013, foram registrados cinco casos de preconceito racial, noticiados pela grande mídia. Talvez, o número de casos que não ganharam repercussão neste mesmo período tenha sido muito maior, visto que o racismo velado é muito mais recorrente do que o racismo explícito.

Em 22 de março, um professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) esteve envolvido em denúncia de racismo, quando a mãe de um estudante afirmou, que filho de 15 anos, foi chamado de 'macaco'.¹¹⁰ Em 18 de março, na mesma instituição ocorreu 'trote' aos calouros com saudação nazista.¹¹¹ No dia 20 de março, o estilista mineiro, Ronaldo Fraga, organizou um desfile de modas com as modelos portando esponjas de aço na cabeça.¹¹² Esta atitude foi considerada racista, pois fez alusão ao cabelo pixaim do negro, tido pelo senso comum, como cabelo ruim.

Em 23 de janeiro, uma mãe presenciou a expulsão do filho de uma loja de automóveis porque o menino era negro e não se parecia com os pais de tez clara. O funcionário da revenda imaginou ser um menino morador de rua.¹¹³ No dia 28 de fevereiro, a Sr^a Maria Paula denunciou racismo em escola particular, quando uma colega de classe chamou o estudante de 8 anos, filho da denunciante, de “feio, preto, sujo e fedido”, ofensa que foi presenciada pela professora da classe.¹¹⁴ No entanto, segundo Maria Paula, a educadora não esclareceu à turma sobre a gravidade do fato em nenhuma das ocasiões.

Em 2014, outros casos racistas ocorreram com jogadores de futebol e ganharam destaque na mídia. Mesmo com toda repercussão negativa, as

¹¹⁰ Cf. Professor envolvido em denúncia de racismo. In: <<http://noticias.r7.com/minas-gerais/noticias/professor-envolvido-em-denuncia-de-racismo-e-afastado-da-ufmg-20130322.html>>. Acesso em 09-06-13.

¹¹¹ Trote com saudação nazista provoca acusações de racismo na UFMG. In: <<http://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/03/18/trote-com-saudacao-nazista-provoca-acusacoes-de-racismo-na-ufmg.htm>>. Acesso em 09-06-13.

¹¹² Desfile com cabelo 'Bombriil' provoca discussões sobre racismo. In: <<http://vejasp.abril.com.br/materia/cabelo-bombriil-ronaldo-fraga>>. Acesso em 09-06-13.

¹¹³ Mãe afirma que BMW expulsou filho negro de concessionária do Rio. In: <http://economia.terra.com.br/noticias/noticia.aspx?idNoticia=201301231845_TRR_81942422>. Acesso em 09-06-13.

¹¹⁴ Mãe denuncia racismo em escola particular. In: <<http://ofensivanegritude.blogspot.com.br/2013/02/27022013-18h31-atualizado-em-27022013.html>>. Acesso em 09-06-13.

punições aos racistas foram brandas, demonstrando que, no Brasil, existem leis, mas nem todas são cumpridas.

3.4 Conhecendo a realidade social do negro no Brasil

Segundo o programa "Todas as crianças na escola em 2015", patrocinado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), os indicadores mostram que os grupos mais vulneráveis são aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixa renda. As crianças que mais abandonam a escola são as negras e aquelas das famílias com renda mais baixa. Entre os adolescentes, há mais negros fora da escola que brancos.¹¹⁵

Notícia publicada em 3 de maio de 2013, baseada em dados da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), revelou que na Universidade Federal de São Paulo (USP) os calouros brancos são maioria, ou seja, 78%, enquanto que 2,4% são "pretos".¹¹⁶

(Tabela 1) Distribuição dos calouros da USP por cor/raça nos últimos cinco anos

Cor/raça	2009	2010	2011	2012	2013
Branca	77,2%	79,2%	78,2%	78,4%	78,7%
Parda	11,5%	10,2%	10,6%	11,2%	11,3%
Amarela	8,5%	8,2%	8,2%	7,6%	7,5%
Preta	2,6%	2,1%	2,8%	2,6%	2,4%
Indígena	0,3%	0,4%	0,2%	0,2%	0,3%

Fonte: FUVEST

Mesmo somados os pardos e "pretos" ainda assim a diferença é significativa. Por estes dados podemos afirmar que muitos negros não completam o ensino médio e nem chegam a prestar exame de seleção para entrar na universidade (USP).¹¹⁷ Quando encontram ambiente hostil, as

¹¹⁵ Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa. Brasília: UNICEF, 2012.

¹¹⁶ LOUZANO, Paula. Relatório de Olho nas metas de 2012. Movimento Todos pela Educação. In: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/03/estudantes-negros-tem-maior-probabilidade-de-insucesso-na-escola>>. Acesso em 04-04-13.

¹¹⁷ Idem.

crianças tendem a não gostar da escola e, no primeiro fracasso, são os primeiros a abandoná-la. Este fato é recorrente entre os negros, visto que sofrem mais a discriminação do que indivíduos de outras etnias, pois no Brasil o racismo se dá pela cor da pele.

A mesma pesquisa revelou que os cinco cursos mais concorridos da USP – medicina, engenharia civil, publicidade e propaganda, ciências médicas, relações internacionais apresenta um único negro. Em todos os cursos de graduação, 78,7% dos estudantes que ingressaram em 2013 são brancos, 11,3% são pardos e 2,4% são “pretos”. Estes dados não correspondem à composição étnica paulista, pois no censo de 2010, os brancos eram 63,9%, os pardos 29,1% e “pretos” 5,5%. Portanto, somados os pardos e negros resultam em 34,6%. No entanto, somente 13,7% estão na universidade (USP).¹¹⁸

Estamos com mais de dez anos de vigência da Lei 10.639/03, que obriga a inserção dos conteúdos de História da África, cultura e história dos afro-brasileiros nos currículos das escolas. Mas qual a relação entre a Lei e o desequilíbrio na distribuição dos calouros da USP por raça? Por mais que não se queira associar o baixo índice de negros nas universidades com a Lei, há uma estreita relação. A Lei foi criada justamente para que a escola seja inclusiva e não excludente à população afro-brasileira. Os conteúdos de História da África e história do negro servem para corrigir o currículo das escolas, no qual os negros não se sentiam representados, conseqüentemente tendiam a abandoná-la.

Na década de 1970, o movimento negro unificado já havia identificado que os negros eram os que mais reprovavam, abandonavam a escola e não concluíam o ensino médio. Os últimos levantamentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) também apontam para o mesmo resultado.

Outra pesquisa revelou que apenas 10% dos alunos do Ensino Médio aprendem o que deveriam em matemática. Este índice já é alarmante, mas o resultado ainda é pior quando se reporta aos alunos negros. Segundo a educadora/pesquisadora Paula Louzano, “no 5º do ensino fundamental, 40% dos alunos brasileiros aprendem o adequado em português. Se olharmos para

¹¹⁸ Idem.

a Região Nordeste, esse número cai para 29% [...] enquanto que em Alagoas apenas 21,3% tem desempenho satisfatório".¹¹⁹

Ainda segundo Louzano, "repetência, abandono e baixo desempenho ocorrem com mais frequência entre as crianças negras do sexo masculino e de famílias com baixa renda. Os meninos negros de baixa renda das regiões norte e nordeste têm 65% de probabilidade de fracassar na escola nos primeiros cinco anos da vida escolar".¹²⁰

Sabemos que na região nordeste há muitos negros. A Bahia é o estado brasileiro com maior número deles. A relação negro e fracasso escolar não é uma simples coincidência, pois esta constatação também ocorre com a população negra de outros estados. Como consequência, temos poucos alunos negros nas universidades.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2012, as crianças negras demoram mais tempo para concluir seus estudos em relação as brancas. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) acompanhou uma geração de estudantes que nasceu entre 1987 e 1998. A pesquisa revelou que, 36,8% dos meninos brancos completaram a 4ª série em 1998, enquanto somente 23,9% dos meninos negros. Em 2002, 35,4% das meninas brancas concluíram o ensino fundamental e apenas 23,4% das meninas negras. Em 2005, 22,6% de meninos brancos finalizaram o ensino médio, para 12,7% de meninos negros. Em 2007, 26,3% de meninas concluíram o ensino superior. Entre as meninas negras, somente 8,4%.¹²¹ Os números revelam a defasagem de pelo menos 10% dos meninos e meninas negros em relação aos meninos e meninas brancos. Será que a escola não tem culpa por essa situação? Até que ponto a escola colabora para a morte da identidade da criança negra? Os currículos eurocêtricos, que não contemplam a história da etnia negra, também colaboram para o fracasso escolar dos afrodescendentes? O racismo e o preconceito em relação aos negros é causa do abandono escolar destes?

É lógico que a escola tem culpa em relação à 'morte' de identidades negras, também é responsável pelo fracasso escolar dos alunos afrodescendentes, visto que, neste local, ocorrem racismos, preconceitos,

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Idem.

¹²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Brasília. 2012.

discriminações. A omissão da escola frente a essas situações colabora para o fracasso e evasão escolar dos alunos negros.

3.5 Formação de professores

Tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, daqueles professores que frequentaram as universidades antes de 2003, a universidade não preparou os profissionais para as relações étnico-raciais. Na maioria das vezes, a formação tinha por base conteúdos e conceitos desconectados do ambiente da sala de aula e com as relações sociais nelas desenvolvidas. Os professores aprendiam conceitos, na maioria das vezes, neutros e apolíticos.

No tocante às relações étnico-raciais, na formação continuada é preciso refletir sobre o pertencimento étnico-racial de cada um, para valorizar seu passado, sua história e, assim, valorizar o passado e a história do outro. Faz-se necessário também, ampliar a compreensão sobre como os docentes constroem sua identidade étnico-racial e como essa construção contribui para que ensinem com a intenção de educar relações étnico-raciais positivas, justas.

Especialistas em educação apontam a formação continuada como a melhor alternativa quando há lacunas na formação acadêmica ou dificuldades no fazer pedagógico. A formação continuada é a troca de experiências entre os pares mediados por especialistas em determinados assuntos, geralmente desconhecidos dos professores. Para Antônio Nóvoa, a formação continuada é o resgate das experiências pessoais e coletivas, única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ou seja, “é preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas”.¹²²

As mudanças ocorridas nas últimas décadas com a globalização e a massificação dos meios de comunicação exige constante atualização dos professores. Segundo Zainko, "um professor em sintonia com seu tempo deverá ter, como horizonte de aperfeiçoamento, um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do

¹²² NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142, Abril, 2001.

tempo presente."¹²³ Portanto não haverá educação de qualidade sem formação continuada dos docentes, pois as mudanças são constantes e precisamos estar atualizados.

Nos últimos anos, o Estado tem demonstrado preocupação com a formação continuada dos professores. "A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema." Assim, passou a implementar "políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação," pois entende que "é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País."¹²⁴

A Lei 10.639/03 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e obrigou as escolas inserirem conteúdos sobre história e cultura africana nos currículos, fato novo para muitos professores. Conforme Marques, a formação continuada é imprescindível para "dar resposta aos problemas emergentes num mundo em transformação, quer no sentido da adequação e acompanhamento dos avanços tecnológicos e científicos e das conquistas sociais." No entanto, a formação continuada não pode ser "apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior". Mas como "obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e continuados."¹²⁵

Conforme Azoilda Loretto da Trindade *et al*, a Lei 10.639/03, ao valorizar a diversidade brasileira, reconhecendo a participação efetiva de africanos e afrodescendentes, na construção da nossa sociedade, gerou uma demanda específica: formar professores para aplicar determinados conteúdos até então apagados dos currículos escolares e da formação profissional dos docentes.¹²⁶

¹²³ ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto [Org.]. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 194-195.

¹²⁴ BRASIL. PNE. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Câmara dos Deputados. Brasília-DF, 2001. pp. 97-98.

¹²⁵ MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. pp. 203-208.

¹²⁶ TRINDADE, Azoilda Loretto da *et al*. **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 6.

Segundo Iolanda de Oliveira, a formação dos docentes está implícita na LDB - Artigo 26 A - que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados da educação básica. Neste sentido, se a Lei obriga o ensino, também ampara a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Se a escola básica negou ao longo da história da educação brasileira, tanto aos negro o direito à educação, quanto eximiu-se de ensinar os conhecimentos sobre a população negra, em uma dupla discriminação institucional, sobre a forma de indigência intelectual, a menos que sejamos partidários de um pensamento idealista, tanto os profissionais em exercício, quanto os que estavam em processo de formação, no momento da aprovação da Lei, não tinham o domínio de tais conhecimentos, a exceção daqueles que por esforço pessoal os assimilaram fora da escola.¹²⁷

Portanto, tratando-se de educação para as relações étnico-raciais, a formação de professores é fundamental, visto que, no geral, as nossas universidades pouco trataram desta temática nos cursos de graduação. Esta modalidade de formação é diferente porque exige que os sujeitos desse processo se envolvam efetivamente na configuração de uma nova sociedade, em bases éticas, políticas, culturais e sociais. Para Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva,

[...] mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças, é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.¹²⁸

Amparado em estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, Douglas Verrangia Corrêa da Silva apontou os caminhos que um professor deve buscar alcançar para educar para a relações étnico-raciais. O autor destacou que sem conhecer-se etnicamente, o professor não será capaz de ensinar o respeito entre os diferentes grupos étnicos. O primeiro passo é

¹²⁷ OLIVEIRA, Iolanda de. Lei 10.639/03: Dez anos, o que a Lei mudou na educação brasileira. SEMINÁRIO VIRTUAL NACIONAL - HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/UFPE, 2013.

¹²⁸ GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 19-20.

admitir que pertencemos a grupos diferentes e que cada grupo tem contribuições a dar.¹²⁹

Formação continuada em Educação para as relações étnico-raciais será exitosa se o professor se propõe a reconhecer o pertencimento étnico-racial dos estudantes, agir de forma adequada contra o racismo e as discriminações, contribuir para que se desenvolva uma identidade positiva. Da mesma forma, considerar os valores, conhecimentos, identidades, emoções, memórias, competências que as pessoas trazem consigo. Também estar aberto aos projetos das comunidades, interações família/escola, interagir com a mídia, movimentos sociais, igrejas, templos.¹³⁰

A Educação para as relações étnico-raciais não é tarefa simples. Exige do professor paciência, perseverança, valorização e reconhecimento das atividades em favor da diversidade. Ser capaz de refletir sobre a experiências não exitosas, saber avaliar as potencialidades e limitações do trabalho docente para não criar falsas expectativas. Superar as atitudes comuns de imobilidade e romper com o discurso derrotista - "não é possível fazer nada", "não adianta fazer alguma coisa".¹³¹

O professor formado em Educação para as relações étnico-raciais necessita planejar e selecionar conteúdos que promovam uma educação equânime, humanitária, igualitária. Revelar que alguns conteúdos presentes em materiais didáticos e ementas não são apropriados para o objetivo proposto. Definir objetivos de ensino relativos a essas relações. Discutir o caráter ocidental e eurocêntrico do conhecimento científico abordado nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Considerar também que os conhecimentos científicos foram construídos, pautados em conhecimentos dos povos africanos, asiáticos, americanos.¹³²

¹²⁹ Cf. SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. São Carlos: UFSC, 2009. [Tese de doutorado].

¹³⁰ Idem.

¹³¹ Idem.

¹³² Idem.

3.6 Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil

De acordo com a LDB, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem por objetivo o "desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".¹³³ Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, não há um currículo formal, no entanto a escola/professores deverão trabalhar no sentido de desenvolver algumas capacidades, como: "ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros".¹³⁴

Percebemos que a legislação brasileira refere-se à questão do desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social da criança, que se dará na interação com seus pares, sob orientação de um professor e monitores. Para a escola convergem crianças de diversas etnias, cada uma com suas peculiaridades, com suas experiências e é no convívio com os diferentes que a criança vai moldando sua identidade e sua personalidade. A experiência escolar tem como fim a ampliação e intensificação da sociabilidade iniciada pela família, a partir desse contato com o desconhecido, outros costumes e culturas vão possibilitar à criança ampliar sua leitura de mundo.

As pesquisas mostraram que nenhuma criança nasce racista. O racismo e o preconceito nascem no convívio com os outros, que pode ser no grupo familiar, no grupo comunitário ou pela influência da mídia, literatura. Segundo Teun A. van Dijk, em *Racismo e discurso na América Latina*, "muitas práticas de racismo cotidiano tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação".¹³⁵ A escola, enquanto espaço de convivência, pode tornar-se um lugar onde educa-se positivamente para as relações étnico-raciais ou onde se acentua o racismo e o preconceito. Nossa afirmação tem por base que a nossa sociedade é racista, visto que

¹³³ BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Brasília. 1996.

¹³⁴ BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. 1998.

¹³⁵ VAN DJIK. *Racismo e discurso na América Latina*. [...].

somos herdeiros de um passado escravista, que determinou relações desiguais, permanentes nos dias hoje.

Os professores de Educação Infantil têm responsabilidade sobre as atividades que ministram às crianças e precisam estar atentos ao ambiente de convívio destas. Palavras, gestos, brincadeiras, imagens podem ferir, magoar, inibir, revoltar crianças que já foram estigmatizadas em outros ambientes. Muitas vezes, os afrodescendentes são alvo de chacotas, brincadeiras de mau-gosto, piadas e sofrem com isso. Não raro, estes fatos acontecem na escola e os professores não podem fazer-se omissos.

Na maioria das vezes, as crianças afrodescendentes chegam à escola com imagens negativas sobre si mesmas. Para Vera R. Triumpho, "a nossa criança negra, por todo um condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa autoimagem e baixa autoestima". Conseqüentemente "ela será um adulto com problema de identidade pessoal".¹³⁶ A baixa autoestima e baixa autoimagem acentuam-se quando a criança sofre preconceitos e discriminações por suas características fenotípicas.

Quando estes fatos ocorrem, a criança tende a negar sua cor e procura outra 'classificação', como dizer-se morena. Para Ivone Oliveira, "as crianças negras apresentam o desejo de morenear", ou seja, a criança tem vergonha de si mesma, quer tornar-se branca e aspira ser uma outra pessoa. Conforme Oliveira, ao voltar-se para seu próprio corpo, a criança encontra na cor da pele as marcas do menosprezo.¹³⁷

Quando ocorrem atitudes racistas e preconceituosas em relação à criança negra ou indígena, a tendência destas é negar seu pertencimento étnico. É comum, crianças afrodescendentes não se identificarem como negras na Educação Infantil, fato revelador do quanto o racismo e a discriminação fazem mal. Para Eliane Cavalleiro, quando a criança negra é discriminada, ela sofre e ocorre um outro fenômeno paralelo a esse com a criança branca que assiste o ato. "As crianças brancas revelam um sentimento de superioridade,

¹³⁶ TRIUMPHO, Vera R. A criança negra e a cultura afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. [Org.]. **A África na escola**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1991.

¹³⁷ Cf. OLIVEIRA, Ivone M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1994.

assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele".¹³⁸

Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

o acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo [...]. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas.¹³⁹

A temática da diversidade precisa ser trabalhada desde a infância para que possam ser rompidos preconceitos adquiridos no meio ao qual o indivíduo pertence. Para Heloisa Pires Lima, na obra **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**, é na Educação Infantil que são formados os primeiros embriões dos valores humanos, costumes e princípio éticos, então ali, com certeza as manifestações racistas e discriminatórias poderão ser amplamente combatidas.¹⁴⁰

O professor de Educação Infantil precisa estar bem preparado, pois trabalhará com crianças em processo de formação de identidades. Conhecer e respeitar as diferentes etnias é primordial, pois estará ensinando os alunos a partir do exemplo. Neste sentido, o professor fortalecerá identidades, caso contrário, contribuirá para sufocá-las. Faz-se necessário conhecer as diferentes facetas do racismo e seus derivados para não permitir que este mal continue a se perpetuar na escola. Também, o professor precisa conhecer sobre história e cultura africana e afro-brasileira, a fim de que as aulas sejam atrativas e corroborem para a construção de uma sociedade justa.

¹³⁸ CAVALLEIRO. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: [...]. p. 10.

¹³⁹ BRASIL. MEC. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 2009.

¹⁴⁰ LIMA, Heloisa Pires. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, Kabengelê. [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Alfabetização e Diversidade, MEC/SECAD, Brasília: 2005.

4 Aspectos da história do negro no Brasil

*Se ficarmos neutros perante
uma injustiça, escolhemos o
lado do opressor.*

Desmond Tutu

Os africanos chegaram ao Brasil nas primeiras décadas do século XVI. No momento em que a Coroa Lusitana decidiu pela colonização, também optou-se pela mão de obra cativa, inicialmente indígena e, em seguida, africana. Estima-se que desembarcaram nos portos brasileiros em torno de 4 milhões de trabalhadores escravizados, vindos de diversas regiões da África. Mesmo arrancados de forma violenta da África e transportados em tumbeiros para as terras americanas, os cativos deixaram importante legado em nossa pátria.

Os cativos eram obtidos através do tráfico transatlântico que durou pouco mais de três séculos. Inicialmente, o tráfico se alimentou de africanos da Guiné, Costa da Mina, Angola. Após esta fase inicial, vieram cativos dos atuais países do Senegal, Gâmbia, Serra Leoa, Libéria, Gana, Togo, Benin, Nigéria, Camarões, Guiné Equatorial, Gabão, Congo e Angola. Conforme Nei Lopes, "o tráfico atlântico trouxe da África negra para o Novo Mundo milhões de indivíduos e matou outros tantos milhões, nas guerras que incentivou e na resistência que teve de enfrentar".¹⁴¹

A escravidão era alimentada pelo tráfico, pois um cativo tinha vida útil de 11 anos em média. O escravista extraia o máximo da força do trabalhador escravizado porque precisava ter lucro. Não raro, um cativo desembarcava cheio de saúde e em uma década estava reduzido a um 'bagaço'. Os cativos

¹⁴¹ LOPES. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. [...]. p. 659.

que estavam debilitados pelo trabalho pesado, muitas vezes, eram utilizados como escravos de ganho.

A escravidão esteve presente em quase todas as partes do Brasil, com maior número de trabalhadores escravizados nas regiões de produção de açúcar, mineração, produção de café, algodão, charque. Conforme Nei Lopes, "com o açúcar e depois o fumo e o algodão, principalmente - sem falar no ouro do Brasil -, essa mão de obra se tornou indispensável [...]".¹⁴² Os engenhos tiveram êxito pela mão de obra escravizada, visto que do o plantio da cana até o carregamento do açúcar era obra dos trabalhadores escravizados. Em determinadas regiões da Bahia, cultivava-se o tabaco que servia de moeda para aquisição de novos cativos na África.

No sul do estado do Rio Grande do Sul, sobretudo, em Pelotas e Jaguarão, desenvolveu-se a produção do Charque com mão de obra cativa. Após abater o gado, eram retiradas mantas de carne, salgava-se e estendia-se ao sol até secar. Todas as etapas desta atividade foram realizadas por escravos. Conforme Mário Maestri, "em virtude de sua situação privilegiada em relação à localização dos rebanhos rio-grandenses e uruguaios, ao porto de Rio Grande e às vias fluviais, o arroio Pelotas tornou-se grande centro charqueador sulino". Como consequência, formou-se "um grande polo escravista".¹⁴³

Os trabalhadores escravizados foram utilizados também nos portos, nos centros urbanos como domésticos, cativos de ganho, transportadores, marceneiros, ferreiros, sapateiros, pedreiros, carpinteiros, oleiros e outros. De forma geral, o trabalho no Brasil Colonial/Imperial era atividade dos escravizados. Muitas vezes, "aproveitando das habilidades de um negro, o proprietário acabava transformando-o em um 'escravo de ganho'". O escravizado de ganho "poderia vender 'doce de tabuleiro', realizar o transporte de cargas e pessoas, cuidar de um estabelecimento comercial ou fabricar utensílios. Geralmente, o seu dono ficava com a maior parte dos lucros obtidos

¹⁴² Idem. p. 258.

¹⁴³ MAESTRI, Mário. **Breve História do Rio Grande do Sul**: da pré-história aos dias atuais. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 108.

ao longo do dia". A parte destinada ao cativo "poderia ser utilizada para alimentação, vestuário e, até mesmo, para a compra de sua alforria".¹⁴⁴

Os cativos eram propriedade do seu senhor, podendo ser vendidos, emprestados, alugados, utilizados como penhora. Décio Freitas afirmou que "o escravo constituía, na sua mais absoluta forma, uma propriedade total e ilimitada do amo, privado de quaisquer direitos e submetido a uma relação absoluta de dependência. Não tinha existência civil, [...] não era pessoa natural capaz de direitos e obrigações".¹⁴⁵ O trabalhador escravizado somente deixava de ser propriedade quando deixava de ser cativo. No quilombo, o cativo fujão conquistou a liberdade sobre sua força de trabalho.

Para os senhores, o trabalhador escravizado deveria dar lucro para compensar o investimento. A fim de extrair o máximo de rendimento de um trabalhador escravizado, a jornada de trabalho poderia durar até de 18 horas. Os africanos chegavam ao Brasil com todo vigor e em poucos anos estavam reduzidos a 'bagaços' humanos, quase imprestáveis para o trabalho.

Conforme o historiador Mário Maestri,

os cativos eram submetidos a duras e infundáveis jornadas de trabalho. A economia com alimentação, vestuário, alojamento dos escravos resultava também em lucro. Neste contexto, degradavam-se vertiginosamente as condições de vida e trabalho do homem escravizado. A violência como fator social e produtivo coativo era assim necessidade intrínseca à economia escravista. O tráfico substituía os cativos dizimados na produção.¹⁴⁶

O regime escravista no Brasil foi muito violento, pois os senhores utilizaram-se de diversos meios para submeter os trabalhadores escravizados a sua vontade. "Os povos africanos transformados em escravos e comercializados nas colônias europeias da América nunca deixaram de lutar contra essa condição imposta pelos povos ditos 'civilizados'".¹⁴⁷ A oposição à escravidão se deu das mais diferentes maneiras e foi constante. "Desde o

¹⁴⁴ SOUSA, Rainer. Os diferentes tipos de escravo no Brasil. In: <<http://www.mundoeducacao.com/historiadobrasil/os-diferentes-tipos-escravo-no-brasil.htm>>. Acesso em 29-03-14.

¹⁴⁵ FREITAS, Décio. **Palmares - A guerra dos escravos**. 5. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984. pp. 20-21.

¹⁴⁶ MAESTRI FILHO, Mário. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. pp. 86-87.

¹⁴⁷ MONTENEGRO, Antonio Torres. **Reinventando a liberdade: a abolição da escravatura no Brasil**. 14. ed. São Paulo: Atual, 1989. p.6.

momento do embarque nos navios negreiros, a luta contra a escravidão não tinha trégua. [...] A resistência desses povos a sujeição que lhes era imputada nunca silenciou”.¹⁴⁸

Os trabalhadores escravizados resistiram de diversas formas: as fugas, formação de quilombos, desamor ao trabalho, sabotagem de ferramentas, assassinatos de senhores e feitores, suicídios, abortos e outras. Muitas trabalhadoras escravizadas, quando sabiam que estavam grávidas, praticavam aborto para que o futuro filho não tivesse o mesmo destino. Para se poupar fisicamente, os cativos diminuía o ritmo de trabalho quando havia relaxamento da vigilância, e por causa deste comportamento, os mesmos eram acusados de serem preguiçosos.

O suicídio foi a forma extrema de por fim à escravidão. Quando o cativo percebia que não haveria outra alternativa, optava pelo fim da vida. De acordo com Maestri, "um cativo podia se suicidar por temer ser vendido, castigado, separado de amigos. Ele se matava após atentar contra o escravista ou o capataz, por medo do castigo brutal, ou em razão da negativa do proprietário em alforriá-lo".¹⁴⁹ Os homicídios também eram constantes, sobretudo, como vingança por castigos recebidos ou por violências sofridas.

As fugas eram uma verdadeira sangria no sistema, visto que havia cerca de 6% de trabalhadores escravizados fugidos permanentemente. Quanto às fugas, Antônio Torres Montenegro citou que “[...] a fuga é uma prática constante. Individual ou coletiva, ela sempre representa uma permanente ameaça aos senhores”.¹⁵⁰ Havia o Capitão-do-mato que era encarregado de capturar os cativos fugidos. Ele recebia pela distância que apanhava o fujão e a dificuldade para realizar a tarefa. Atuavam nesta função, não somente profissionais, mas outros desocupados que almejavam ganhar algum recurso com a recondução dos escravos escapados à escravidão.

Conforme o historiador Solimar de Oliveira Lima,

para os cativos, as fugas significavam mais do que a liberdade das grades de uma prisão. A figura do negro ‘fujão’ esteve muito presente no cotidiano servil. A fuga do senhor é mais conhecida e habitual

¹⁴⁸ MONTENEGRO. **Reinventando a liberdade**: [...]. p. 6.

¹⁴⁹ MAESTRI. **Breve História do Rio Grande do Sul**: [...]. p. 112.

¹⁵⁰ MONTENEGRO. **Reinventando a liberdade**: [...]. p. 6.

forma de resistência escrava. Escapar do proprietário possibilitava a ruptura com o cativo, temporariamente ou não.¹⁵¹

Os cativos que se ausentavam do eito, causavam duplo prejuízo ao seu senhor, pois não trabalhavam e ainda havia necessidade de gastar com a captura. Muitas vezes, o cativo fugia para os centros urbanos e passava-se por liberto ou cativo de ganho, a fim de atenuar o sofrimento na sua unidade de trabalho. Quando um trabalhador escravizado fugia, obrigava o escravista gastar duas vezes: com a substituição do fujão e com a captura.

4.1 Os quilombos

Os quilombos existiram desde que aconteceram as primeiras fugas, portanto o quilombo acompanhou a escravidão do início ao fim. Ao aquilombar-se, o cativo deixava de ser trabalhador escravizado e passava a ser um ser livre, com autonomia sobre sua força de trabalho. Iniciava com um ou mais cativos fugidos e ia aumentando com a aderência de outros fujões. Esta foi a maneira que os quilombos cresceram, ou seja, através da chegada de mais trabalhadores escravizados que fugiram das unidades escravistas. Somente nos quilombos mais longevos que o crescimento vegetativo foi influente no aumento da população.¹⁵²

A presença de quilombos incomodava a sociedade escravista por ser um ponto de atração para os escravos das senzalas. Os cativos sabiam que a fuga seria mais exitosa se tivesse um lugar para ficar. Neste sentido, os escravistas tratavam de destruir o quilombo para eliminar o polo atrativo de cativos das senzalas, para forçar os quilombolas voltarem à escravidão e para destruir qualquer tentativa de construção de uma sociedade livre.

Os quilombos foram a maneira mais eficiente de protesto contra o regime porque o cativo não só se ausentava do eito, mas estabelecia um núcleo livre dentro da ordem escravista. Para Clóvis Moura,

¹⁵¹ LIMA, Solimar Oliveira. **Triste pampa**: resistência e punição de escravos em fontes judiciárias no Rio Grande do Sul – 1818-1833. Porto Alegre: IEL: EDIPUCRS, 1997. p. 118.

¹⁵² Cf. FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

os quilombos proliferaram inicialmente como forma fundamental de resistência. Em tôdas as partes da Colônia em que surgia a agricultura e a escravidão, logo os quilombos apareciam enchendo as matas e pondo em sobressalto os senhores de terras. [...], finalmente em todos os focos de trabalho escravo, lá estavam os quilombos atestando o inconformismo do negro frente à escravidão que lhe fôra imposta.¹⁵³

O quilombo era uma sociedade livre e um atrativo aos demais cativos que estavam descontentes com o regime. Não há como precisar o número exato de quilombos no Brasil, mas estima-se que foram muitos, visto o significativo número de comunidades negras contemporâneas. Para Guimarães, o levantamento de todos os quilombos no Brasil é uma tarefa quase impossível, ou seja, “a constatação de que muitos quilombos foram descobertos por acaso nos leva a acreditar que muitos deles jamais tenham sido descobertos ou se tornaram conhecidos das autoridades da época”.¹⁵⁴

No quilombo, o cativo recuperou a liberdade sobre sua força de trabalho e pode usufruí-la da maneira que lhe convinha. A liberdade sobre seus atos devolveu a autonomia, retirada quando transformado em trabalhador escravizado. Podemos afirmar que o quilombo foi um enclave de liberdade dentro do sistema escravista, fato que irritava os escravizadores, pois os ex-trabalhadores escravizados provaram que outra sociedade era possível.

Houveram diferentes formas de subsistência dos quilombolas. A maioria dos mocambos no Brasil sobreviveu da horticultura quilombola. Também tivemos quilombos que sobreviveram da rapina; outros das atividades mineradoras; de criação; ainda houve quilombos que comercializavam produtos da natureza (florestas, rios, lagos) e, aqueles que mesclavam diversas atividades ao mesmo tempo.¹⁵⁵

Os quilombos horticultores foram aqueles que sobreviveram de pequenas plantações. Não chamamos de quilombos agrícolas porque as técnicas de cultivo eram menos elaboradas e a produção não era destinada exclusivamente ao comércio. No quilombos horticultores, produzia-se para

¹⁵³ MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: Quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Zumbi, 1959. p. 69.

¹⁵⁴ GUIMARÃES, Carlos Magno. **Uma negação da ordem escravista**: quilombos em Minas Gerais no século XVIII. São Paulo: Ícone, 1988. p. 38.

¹⁵⁵ Cf. FIABANI. **Mato, palhoça e pilão**: [...].

satisfazer as necessidades básicas do grupo e, eventualmente, trocava-se o excedente. Há registros de produção de cana, mandioca, milho, feijão, batata-doce, algodão, inhame, fumo, pimentas e outras. As espécies cultivadas nos quilombos variavam conforme o ciclo econômico, solo e o clima da região.¹⁵⁶

Os registros feitos pelas tropas destruidoras de quilombos atestam a presença de roças, depósitos de farinhas, rústicos teares, tachos para fazer açúcar e outros. Conforme Clóvis Moura, era por ser escravo que o negro trabalhava pouco e não por ser negro. A afirmação de Moura é verdadeira, pois no quilombo o ex-cativo mostrou-se exímio produtor. O desamor ao trabalho era a forma que o escravo encontrou para se preservar biologicamente, assim quando estava longe dos olhos do feitor, tratava de se poupar.

Na Região Amazônica, os quilombolas coletavam castanhas e vendiam aos 'regatões' que transportavam em canoas até os comércios locais. Regatões eram 'atravessadores' que exploravam os quilombolas em troca de manter 'segredo' quanto ao local onde estavam os fornecedores das castanhas. Geralmente, os quilombolas trocavam as castanhas por mantimentos que lhes faltavam, como armas, sal, pólvora, chumbo, ferramentas, etc. Os quilombolas do Baixo Amazonas sobreviveram sem serem molestados porque os escravistas obtinham a castanha por baixo custo. Em Palmares por exemplo, os negros aquilombados

plantavam milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, batata, legumes. Duas semanas antes do plantio, preparavam o terreno com grandes queimadas. A preparação das terras, a semeadura e a colheita se faziam coletivamente. Celebravam o término da colheita com uma semana inteira de festejos em que todos folgavam, dançavam, comiam e bebiam.¹⁵⁷

Os quilombos que sobreviveram da rapina foram aqueles em que os escravos se apropriavam da produção das unidades escravistas, ou tomavam utensílios dos bodegueiros para negociá-los posteriormente. Conforme Adelmir Fiabani,

o trabalhador escravizado podia se apropriar furtivamente de bens produzidos por ele ou por outrem no processo de produção de sua unidade econômica. Nesse caso, tínhamos o que podemos definir

¹⁵⁶ Idem.

¹⁵⁷ FREITAS. **Palmares - A guerra dos escravos**. [...]. p. 36.

como *reapropriação*. O quilombola podia entrar no domínio, pela força, de bens produzidos fora da esfera do quilombo. Definimos esse caso como *apropriação*.¹⁵⁸

Em Pelotas, os quilombolas chefiados por Manuel Padeiro deslocavam-se da Serra dos Tapes para o povoado de Pelotas a fim de rapinar.

Nas regiões onde a economia girou em torno da exploração de metais, formaram-se quilombos mineradores. Tratava-se de quilombolas que mineravam em minas abandonadas e clandestinas. O produto obtido era vendido ou trocado sem passar pelo fisco real. Há registros de quilombolas mineradores que produziram por longo tempo em minas abandonadas. Este fato mostra que os africanos eram conhecedores de técnicas apuradas de mineração. Os quilombos mineradores localizaram-se sobretudo nas regiões de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. Conforme Carlos Magno Guimarães, que

o ouro extraído pelos quilombolas foi utilizado, através do comércio também clandestino, para a obtenção de produtos necessários, mas não produzidos pelo quilombo, como gêneros alimentícios, armas, pólvora, chumbo etc. Foi criada uma rede comercial clandestina que se constituiu em outro problema para as autoridades. Estas, por mais que tivessem tentado, não conseguiram destruí-la. Dela participavam desde escravos até elementos livres vinculados à própria Coroa.¹⁵⁹

Segundo Donald Ramos, na área de Vila Rica, e "provavelmente outras regiões auríferas", os quilombolas "exploravam ouro e cultivavam alimentos e em seguida os negociavam em vendas do centro urbano. Mas eles também negociavam o produto de roubos feitos a viajantes e sítios isolados".¹⁶⁰

No Rio de Janeiro, os quilombolas forneciam lenha, carne de caças, peixes, penas, ovos, ervas, frutos do mato aos moradores do povoado. A população sabia da existência dos quilombos, porém não denunciavam, visto que se beneficiavam do trabalho destes. Há registro da produção de fumo no quilombos. Muitas vezes a produção dos quilombolas serviu para abastecer a cozinha da casa-grande e serviu para alimentar os cativos, visto que o modelo monocultor de exportação não permitia a produção de gêneros alimentícios.

¹⁵⁸ FIABANI. **Mato, palhoça e pilão**: [...]. p. 334.

¹⁵⁹ GUIMARÃES. **Uma negação da ordem escravista**: [...]. p. 50.

¹⁶⁰ RAMOS, Donald. **O quilombo e o sistema escravista em Minas Gerais do século XVIII**. In: REIS, J.J. & GOMES, Flávio dos Santos. [Org.] **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 187.

Em muitas ocasiões, a farinha de mandioca feita pelos quilombolas tinha como destino a alimentação dos escravistas.¹⁶¹

Segundo o historiador Eduardo Silva, no quilombo de Pai Felipe, “os quilombolas viviam quase que inteiramente do que conseguiram retirar da mata. Forneciam madeira para construção, lenha para cozinha e fabricavam cestos e chapéus de palha para a comunidade em torno”.¹⁶² Este fato repetiu-se em outras regiões do Brasil, onde os quilombolas forneciam produtos extraídos da natureza e gêneros produzidos na terra à população livre. Ressaltamos que as condições de troca, quase sempre eram desvantajosas aos quilombolas.

Em menor ou maior grau, todos os quilombos praticaram a horticultura quilombola, pois era a principal forma de sobrevivência. As roças eram individuais e a produção poderia ser para a unidade familiar ou para a coletividade. Nos quilombos havia sistema de ajuda entre os membros, pois estavam em um ambiente que contrariava as normas da época, portanto, a solidariedade era fundamental para a continuidade do grupo.¹⁶³

Os quilombolas não se apegavam ao lugar porque tinham que mudar de lugar constantemente, visto que eram 'caçados' pelas tropas destruidoras de mocambos. Na verdade, quando atacados ou avisados que seriam acossados, os quilombolas tratavam de escapar, salvando o que pudessem carregar, como ferramentas, sementes, etc. Portanto, os quilombos apresentaram mobilidade e são considerados desbravadores de fronteiras porque 'amansavam' terras selvagens e depois abandonavam quando acossados pelos escravistas.¹⁶⁴

Segundo Mário Maestri, os quilombolas não se apegavam à terra visto que,

a importância da força de trabalho, a terra abundante, as ferramentas e os utensílios pouco desenvolvidos explicam por que os quilombolas preferiam simplesmente abandonar as suas aldeias quando de ataques reescravizadores. Salvo os habitantes, o único problema era a perda das colheitas, o que podia causar séria penúria.¹⁶⁵

¹⁶¹ Cf. FIABANI. **Mato, palhoça e pilão**: [...].

¹⁶² SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura**: uma investigação de história cultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 23.

¹⁶³ Cf. FIABANI. **Mato, palhoça e pilão**: [...].

¹⁶⁴ Idem.

¹⁶⁵ MAESTRI FILHO, Mário. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 131.

Os quilombos não tinham uma técnica de defesa específica. Geralmente tratavam de fugir quando eram atacados, visto que suas armas eram menos poderosas do que as dos seus inimigos. Os quilombolas conheciam o território e tratavam de escapar quando sabiam das movimentações das tropas. Tivemos quilombos que atraíram soldados deserdados das tropas oficiais durante as guerras das elites. O quilombo de Sepotuba, no Mato Grosso, recebeu soldados deserdados das tropas brasileiras na Guerra do Paraguai.¹⁶⁶ Durante a Guerra Farroupilha, os quilombos cresceram no Rio Grande do Sul.

Os quilombos não receberam somente cativos fugidos. Para o quilombo afluíram brancos com problemas na justiça, mas especialmente índios destribalizados ou mulheres índias conduzidas pelos cativos para corrigir o desequilíbrio sexual nos quilombos. Como sabemos, vieram muito mais africanos escravizados do sexo masculino para o eito e o quilombo refletiu esta realidade. Os quilombolas conduziam mulheres indígenas e cativas das senzalas ao quilombo, tornando-o uma comunidade multiétnica. Para Clóvis Moura, "o quilombo era refúgio de muitos elementos marginalizados pela sociedade escravista, independentemente de sua cor. Era o exemplo da democracia racial de que tanto se fala, mas nunca existiu no Brasil, fora das unidades quilombolas".¹⁶⁷

O maior e mais conhecido quilombo brasileiro foi o de Palmares, situado na Serra da barriga, em Alagoas. Este quilombo surgiu quando os portugueses envolveram-se em conflitos para a expulsão dos holandeses instalados no nordeste brasileiro. Aproveitando-se do relaxamento da guarda senhorial, os cativos fugiram para as matas e formaram os primeiros agrupamentos livres. Este quilombo resistiu por mais de 50 anos, mas acabou derrotado pelas tropas oficiais.¹⁶⁸

Em Palmares havia diversos quilombos formando uma confederação. Ganga Zumba e Zumbi foram os principais líderes. Não houve escravidão em Palmares, como parte da historiografia insiste em afirmar. Na verdade, houve

¹⁶⁶ VOLPATO, Luiza Rios Ricci. *Quilombos em Mato Grosso: resistência negra em área de fronteira*. In: REIS, J.J. & GOMES, Flávio dos Santos. [Org.] **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

¹⁶⁷ MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo. Editora Ática, 1993. p. 37.

¹⁶⁸ Cf. FIABANI. **Mato, palhoça e pilão**: [...].

divisão de trabalho nas épocas mais complicadas, quando as tropas destruidoras de quilombo não davam descanso aos quilombolas e fez-se necessário dividir as atividades: um grupo se encarregou da defesa e outro às demais atividades. É possível que Zumbi tenha delegado tarefas que exigiram mais confiança aos quilombolas mais antigos, pois temia que entre os novatos pudesse haver algum delator.¹⁶⁹

Conforme Décio Freitas, “é inteiramente incorreto que os palmarinos instituíram a escravidão por força de uma tradição escravista das civilizações africanas. A escravidão nunca existiu como modo de produção na África, [...] quando aparece em sua história, [...] assume quase sempre um caráter patriarcal, o próprio prisioneiro de guerra incorporado depois de algum tempo à família do vencedor”.¹⁷⁰ Portanto, a tese da escravidão em Palmares não tem consistência visto que os quilombolas não teriam reproduzido a instituição que tanto os oprimira.

Palmares chegou a ter cerca de 6.000 quilombolas. No entanto, não há como precisar com exatidão porque o fluxo de entrada de cativos fugidos era constante. Mesmo sem saber a quantidade exata de habitantes, Palmares foi o quilombo mais populoso. O crescimento vegetativo contribuiu para o aumento da população de Palmares, pois a longevidade do quilombo permitiu o nascimento de crianças. Porém, na maioria dos quilombos, o aumento da população se deu pela incorporação de novos ex-cativos.¹⁷¹

A maioria dos quilombos brasileiros não foi populoso. Podemos afirmar que no Brasil tivemos pequenos e médios quilombos. Palmares foi uma exceção à regra. As pesquisas relacionadas às comunidades negras contemporâneas revelaram que em alguns lugares mais isolados, como na grande Amazônia, pode ter havido quilombos que não foram descobertos pelas autoridades e cresceram pelo nascimento de crianças.¹⁷²

Com o fim da escravidão, muitos quilombos continuaram a existir e ficaram conhecidos como comunidades negras. Quando ocorreu a Abolição, a escravidão deixou de existir e não houve mais necessidade de se aquilombar

¹⁶⁹ Idem.

¹⁷⁰ FREITAS. **Palmares - A guerra dos escravos**. [...]. p. 29.

¹⁷¹ Cf. FIABANI. **Mato, palhoça e pilão**: [...].

¹⁷² Idem.

para viver em liberdade. O ex-cativo passou a ser dono de sua força de trabalho e pode vendê-la a quem quisesse comprá-la. Portanto, o quilombo, como fenômeno sociológico, desapareceu e o que sobraram foram as comunidades negras.¹⁷³

4.2 As comunidades negras rurais no Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que garantiu "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".¹⁷⁴ A partir daquele momento, as comunidades negras rurais passaram a reivindicar a regularização das terras.

Pela primeira vez na história do Brasil há uma lei que reconhece a existência de comunidades negras e que as mesmas têm direito ao título da terra. Sem dúvida, foi uma grande conquista do segmento camponês negro. Até 1988, as comunidades negras rurais 'não existiam' para o Estado. Este reconhecimento só ocorreu no final do século XX.

As comunidades negras rurais são também conhecidas como remanescentes de quilombos ou quilombolas. Os movimentos sociais apontam a existência de cerca de 4 mil comunidades no Brasil. Temos que diferenciar quilombos antigos de comunidades negras. Os quilombos antigos existiram durante a escravidão e acabaram com a Abolição, pois não havia mais necessidade de fugir para ser livre. As comunidades negras se intitulam quilombos por ter neles o exemplo de resistência e luta pela conquista da terra, mas a maioria delas, não se originou de um quilombo antigo.¹⁷⁵

A Fundação Cultural Palmares reconhece a existência de 2007 comunidades quilombolas. Para receber o título da terra, as comunidades precisam ser reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares. Inicia-se um processo onde a comunidade apresenta à FCP documentos que comprovem

¹⁷³ Idem.

¹⁷⁴ BRASIL. Constituição Federal de 1988. Artigo 68 do ADCT. Brasília. 1988.

¹⁷⁵ Cf. FIABANI, Adelmir. **Os novos quilombos**: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. [1988-2008]. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em História/UNISINOS, 2008. [Tese de doutorado].

sua ascendência africana e história ligada à escravidão. Depois de reconhecida, a comunidade reivindica junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a titulação das terras. A maioria das comunidades não tem o título da terra e sofre com a expropriação, vítimas da ganância dos fazendeiros, especuladores, empreendimentos imobiliários, grileiros e do próprio Estado.¹⁷⁶

As comunidades quilombolas se originaram de antigos quilombos, de doação de terras, por recebimento de terras como herança, através da compra, também pela ocupação de terras devolutas, em terras indígenas. Há também comunidades que receberam terras por serviços prestados ao Estado. No Rio Grande do Sul há uma comunidade que se formou a partir de assentamento do INCRA, ou seja, eram negros e mestiços que foram sem-terra no passado e agora se identificam como quilombolas. Em algumas partes do Brasil, há comunidades que se formaram em terras de ordens religiosas.¹⁷⁷

As comunidades negras rurais, independente da sua origem, guardam aspectos da cultura afro-brasileira que se perpetuaram através das gerações. Encontramos manifestações religiosas, cantigas, danças, festas, gastronomia, maneira de se comunicar comuns na maioria das comunidades. O isolamento foi um dos fatores que determinou a preservação dos costumes e rituais. Faz-se necessário que o Estado dedique atenção especial com essas comunidades para não perdermos a riqueza cultural que elas possuem.

O movimento quilombola iniciou no Maranhão e Pará, estados com maioria negra e indígena na formação e com muitos problemas fundiários. No Maranhão, as comunidades negras foram pesquisadas por Mundinha Araujo e o movimento negro local, no final da década de 1970, antes mesmo de ser aprovada a Constituição Federal de 1988. No Pará, a academia e o movimento negro foram fundamentais para o início do movimento. Mas isso não quer dizer que em outros estados não houvesse comunidades negras e conflitos com expropriadores. Na Bahia, a comunidade negra Rio das Rãs vinha sendo

¹⁷⁶ BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Quilombolas. Brasília. 2014.

¹⁷⁷ Cf. FIABANI. **Os novos quilombos**: [...].

expropriada desde 1970. Em São Paulo, as comunidades negras do Vale do Ribeira também sofriam com a ação dos especuladores de terras.¹⁷⁸

No Maranhão, o Estado desapropriou dezenas de comunidades para a construção do Centro de Lançamento de Alcântara. Em julho de 2012, por ocasião da visita às comunidades negras Cajueiro I e Cajueiro II, constatamos o descontentamento das pessoas com a transferência forçada por parte do Estado. Salienta-se que estas comunidades deslocadas pelo governo federal ainda não têm o título da terra. Também, no mesmo período, visitamos a comunidade negra de Itamatatiua, em Alcântara, no Maranhão.¹⁷⁹

A comunidade negra Itamatatiua originou-se com a desagregação de uma antiga fazenda escravista pertencente à Ordem Carmelita. Os moradores se autodenominam como originários dos “pretos de Santa Tereza”, denominação pela qual são socialmente reconhecidas, isso por que, segundo a memória da comunidade, as famílias são descendentes de um casal de negros doado à imagem de Santa Tereza D'Ávila por uma família rica no período do Brasil-Colônia. Apesar de não saberem o nome do negro, as pessoas de Itamatatiua se reconhecem como descendentes da negra Margarida Pestana.¹⁸⁰

Nesta comunidade, são produzidas peças de cerâmica conhecidas no mundo todo. A tradição de fazer cerâmica começou com os escravos que produziam utensílios para uso das religiosas da Ordem Carmelita. Conforme Ferreira e Oliveira,

Outra tradição presente na comunidade é a produção de cerâmica. Não sabemos ao certo quando a comunidade começou a produzir utensílios de barro. Segundo os próprios moradores de Itamatatiua, foi uma benção da Santa no tempo dos antigos. O que observamos é uma produção de forma comunitária e familiar, organizada exclusivamente pelas mulheres que, inclusive, fundaram a Associação de Produtoras de Cerâmica de Itamatatiua. A argila de Itamatatiua é transportada em um pequeno caminhão; em seguida, o barro é peneirado, molhado e misturado à areia branca para ser

¹⁷⁸ Idem.

¹⁷⁹ Pesquisa realizada pela autora em visita a estas comunidades em julho de 2012.

¹⁸⁰ GRIJÓ, Wesley Pereira; BERARDO, Rosa Maria; MENDONÇA, Maria Luisa. A identidade na Comunidade Negra de Itamatatiua sob a perspectiva dos estudos pós-coloniais. V ENECULT - Quinto Encontro em Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador/BA, 2009.

amassado e, finalmente, transformado em potes, panelas, pratos, alguidares, bilhas, canecos, e jarros.¹⁸¹

4.3 Comunidades negras no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, há 94 comunidades negras reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, sendo a maioria, situadas na metade-sul do estado. A explicação para este fenômeno é o modelo de desenvolvimento adotado para esta região, que foi a criação de gado e produção de charque com mão de obra escrava. Coincidentemente, esta região é a mais pobre do Rio Grande do Sul.¹⁸²

O número de comunidades negras no Rio Grande do Sul não surpreende, pois revela que a escravidão foi significativa, sobretudo, na metade-sul do estado. No entanto, há comunidades no norte e noroeste do estado, fato revelador que houve escravidão também nestes lugares, em menor proporção. Outra hipótese para a presença de comunidades nestas regiões é a migração dos ex-cativos em busca de terra para trabalhar.¹⁸³

Conforme o historiador Adelmir Fiabani,

No Rio Grande do Sul, o movimento quilombola organizado nasceu com a abertura dos primeiros processos visando o reconhecimento das comunidades negras à condição de remanescentes de quilombos. As comunidades de Casca, Família Silva e Morro Alto foram as primeiras a invocarem a aplicação do artigo 68 do ADCT. O quilombo Família Silva está localizado no bairro Três Figueiras, em Porto Alegre-RS. Trata-se de uma comunidade negra urbana que tem suas raízes com a fixação das primeiras famílias na região por volta de 1940.¹⁸⁴

A maioria das comunidades negras do Rio Grande do Sul originou-se de doação de terras ou de ocupação de terras devolutas após a escravidão. Não temos comunidades numerosas em nosso estado, sendo menos de vinte famílias a média geral. Quase a totalidade das comunidades vivem em

¹⁸¹ FERREIRA, Rosinete de Jesus Silva & OLIVEIRA, Denize Cristina de. Eu e Tu em Itamatatua: etendendo a saúde através da cultura. XII CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO E SAÚDE. São Paulo, 2009.

¹⁸² Cf. FIABANI, Adelmir. Comunidades negras da fronteira sul: resistência e luta pela terra. XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Salvador/BA, 2011.

¹⁸³ Idem.

¹⁸⁴ Idem.

pequenos espaços, visto que a área inicial foi diminuída com o passar dos anos em virtude da ação dos fazendeiros, especuladores e outros.¹⁸⁵

As casas dos moradores das comunidades negras do Rio Grande do Sul assemelham-se às das demais regiões do Brasil. São residências de barro, algumas de madeira e, onde as políticas públicas chegaram, encontramos casas de alvenaria. É recorrente a presença de cercas feitas com galhos e troncos de árvores, também registra-se a presença de cercas de pedras (taipas). A disposição das casas nas comunidades muda de região para região. Encontramos aglomerados de casas e, em outras comunidades, casas dispersas.¹⁸⁶

Quanto ao uso da terra, há comunidades que usam a terra em lotes individuais e outras de forma coletiva. Trabalha-se em forma de mutirão e participa toda família no processo produtivo. O artesanato é uma atividade muito forte, proporcionando renda às mulheres das comunidades. São fabricados produtos a partir do couro, lã, bambu, pedra, etc. Os saberes são transmitidos de geração em geração, sobretudo, as técnicas de fabricação de laços de couro, curtimento de pelegos, beneficiamento da lã.¹⁸⁷

Uma característica marcante em quase todas as comunidades é o apego às tradições gaúchas. Há relatos de bailes e 'domingueiras' nos tempos passados, que era a forma das pessoas divertirem-se e interagir com as pessoas de 'fora'. Também há batuqueiros e traços da cultura afro em todas elas. A presença de gaiteiros, panderistas e tocadores de violão caracterizam a cultura local. Nas comunidades são encontradas benzedadeiras, rezadeiras e parteiras, sendo que estas últimas não exercem mais as atividades.¹⁸⁸

A educação das crianças ocorre nas escolas públicas. O currículo é comum para todos, independente se são quilombolas ou não. Recentemente, em 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, no entanto, que determinam mudanças nos currículos das escolas situadas nas comunidades quilombolas e as que recebem alunos provenientes destas comunidades.

¹⁸⁵ Idem.

¹⁸⁶ Idem.

¹⁸⁷ Idem.

¹⁸⁸ Idem.

Segundo os pesquisadores Adelmir Fiabani e Eliziane Sasso dos Santos,

As referidas diretrizes orientam para que a organização do ensino esteja fundamentada, informada e abastecida nas 'práticas culturais, tecnologias e formas de reprodução do trabalho, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural de todas as comunidades quilombolas de todo o país'. Também, 'garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o reconhecimento, valorização e continuidade'.¹⁸⁹

Com referência à religiosidade, há presença de cultos afro, catolicismo e religiões protestantes. A presença da Igreja Católica é marcante devido a tradição que herdaram dos antigos senhores. Na verdade, até pouco tempo era obrigação batizar as crianças na igreja, fato que determinou o grande número de pessoas católicas atualmente. São venerados os santos católicos e as comunidades participam das festas religiosas como procissão de Navegantes, festa de Santo Antônio, São João, Nossa Senhora da Conceição, São Benedito, São Jorge e outros.¹⁹⁰

Há comunidades que estão envolvidas em conflitos fundiários como a Comunidade Negra de Morro Alto, situada em Osório e a Comunidade Negra Palmas, de Bagé. Nesta última, houve enfrentamento com fazendeiros, sendo necessária a intermediação do Poder Judiciário no processo. Os conflitos são por causa da incidência de terras de terceiros em áreas quilombolas.¹⁹¹

Devido a ausência do Estado nas comunidades, os moradores estão migrando para os centros urbanos em busca de trabalho. Este é um fenômeno nacional, porém bem acentuado no Rio Grande do Sul. Conforme o historiador Adelmir Fiabani, em 2006, no Rio Grande do Sul, "estimava-se haver 3.605 famílias, por ocasião do cadastramento federal, e contabilizou-se 1.956, representando um encolhimento de 54,3% em relação ao total".¹⁹²

¹⁸⁹ FIABANI, Adelmir; SANTOS, Eliziane Sasso dos. Os saberes no currículo das escolas quilombolas. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS. Pelotas/RS, nov. 2012.

¹⁹⁰ CF. FIABANI. Comunidades negras da fronteira sul: [...].

¹⁹¹ Idem.

¹⁹² FIABANI, Adelmir. Breve balanço da questão fundiária das comunidades negras brasileiras. *Revista Mosaico*, v. 6, n. 1, p. 51-63, jan./jul. 2013. pp. 51-63.

O Estado não resolve o problema fundiário das comunidades e as expõe ao conflito. As famílias tendem a sair em busca de melhores rendas e as comunidades estão se 'esvaziando', permanecendo somente os velhos e as crianças. Nos governos Lula e Dilma, o Estado tem ofertado políticas públicas para melhorar as condições de vida das comunidades como fornecimento de energia elétrica, água encanada, programa de construção de casas, melhoria nas vias de acesso, etc. No entanto, estas medidas não se comparam com a segurança que é de ter o título da terra.

De acordo com Fiabani,

Percebe-se que o Estado não se preocupou com as comunidades negras como deveria no tocante à titulação das terras. Preferiu ofertar políticas públicas no sentido de amenizar o sofrimento das pessoas da comunidade. Não há um projeto de desenvolvimento integral e duradouro. Os governantes burocratizaram e dificultaram as ações das comunidades na busca por seus direitos.¹⁹³

4.4 Comunidades Negras na Microrregião de Santo Ângelo

Na Microrregião de Santo Ângelo há duas comunidades quilombolas: Passo do Araçá, em Catuípe e, Quilombo Corrêa, em Giruá. As duas comunidades negras foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo, mas não foram tituladas pelo INCRA. As referidas comunidades vivem em pequenas negas de terra e passam por dificuldades econômicas.

Citamos estas duas comunidades, pois se constituem em excelente objeto de estudo para os professores e alunos dos municípios da região. Um fato curioso aconteceu quando decidimos visitar as referidas comunidades: algumas secretarias de educação nem sabiam da existência de comunidades quilombolas nestes locais. O desconhecimento advém da falta de pesquisa e também da invisibilidade que os negros foram submetidos ao longo da história.

As comunidades de Passo do Araçá e Quilombo Corrêa são importantes temas para estudo e forma de implementação da Lei 10.639/03. Nestas comunidades estão preservadas a cultura afro e, também, servem de exemplo

¹⁹³ FIABANI, Adelmir. Em busca da terra prometida. *Revista Convergência Crítica*, n. 4, 2014. pp. 59-80.

para estudos sobre a questão social da terra. Faz-se necessário estudo sobre as relações étnico-raciais antes de visitá-las para não incorrerem no erro de ir lá em busca do 'exótico', do 'desconhecido', do quilombo na forma original.

Antes de serem reconhecidas como remanescentes de quilombo, as referidas comunidades eram tratadas pela população em geral como redutos de negros. Não havia preocupação do Poder Público e nem da sociedade em geral com este segmento social. As pessoas destas comunidades eram requisitadas para a prestação de serviços e sofriam muito preconceito por serem negros. Com o reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, as comunidades despertaram interesse da academia e tornaram-se mais visíveis à sociedade.

4.5 Comunidade negra Quilombo Corrêa

A comunidade negra Quilombo Corrêa, localizada em São Paulo das Tunas, Giruá/RS, tem suas origens ligadas à construção da estrada de ferro Cruz Alta - Ijuí. Esta estrada começou a ser construída por volta de 1906 e a primeira parte foi concluída em 1915. O morador mais velho, líder da comunidade, relatou que seu avô trabalhou na mata cortando árvores para fazer os dormentes para a referida ferrovia. Quando acabou o trabalho, o seu avô e os demais trabalhadores continuaram na região prestando serviços aos proprietários de terra do lugar. Trabalhavam como lavradores nas plantações de trigo, milho e posteriormente soja.¹⁹⁴

Esta comunidade situa-se distante 20 km da sede do município e foi reconhecida com Comunidade Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 2010. No entanto, a regularização fundiária por parte do INCRA ainda não ocorreu. Conforme informações obtidas na comunidade, a mesma iniciou em aproximadamente 5ha adquiridos pelo patriarca da família

¹⁹⁴ Informações obtidas em vista à comunidade Quilombo Corrêa. Entrevista feita pela autora em Abril/2012.

Sr. Corrêa, que obteve recursos através do trabalho como peão e agregado de uma fazenda vizinha.¹⁹⁵

Atualmente a comunidade sobrevive do que cultiva nos 5 ha e dos benefícios da Previdência Social. A situação das casas é calamitosa e percebe-se que faz-se necessário programas sociais voltados para este segmento social. A comunidade recebe visitas de estudantes e de acadêmicos das regiões próximas, oportunidade que relatam suas histórias de sofrimento como trabalhadores braçais em terras de terceiros.

Conforme relatos da comunidade, eles sofreram discriminação por serem negros, sobretudo, quando participavam de festas e reuniões. Uma moradora da comunidade relatou que recentemente foi discriminada, mas ao falar que eram 'quilombolas', os 'deboches' cessaram. Neste sentido, a moradora afirmou que este é um aspecto positivo de ser identificado como 'remanescente de quilombo', pois as pessoas os respeitam.

4.6 Comunidade negra Passo do Araçá

Também na Microrregião de Santo Ângelo encontra-se a comunidade negra Passo do Araçá, que está localizada em Engenho Velho, município de Catuípe/RS. É composta de oito famílias. O início da comunidade ocorreu com a vinda de um senhor da família Santos proveniente de Itaqui/RS. A comunidade se originou de casamentos entre a família Pacheco dos Santos e a família Oliveira.¹⁹⁶

No início eram 24 ha de terra, mas atualmente vivem em menos de três ha. As vendas de terra ocorreram por necessidade de sobrevivência. Os descendentes dos Pacheco dos Santos e Oliveira relatam que tiveram uma vida muito sofrida, pois precisaram trabalhar para os proprietários vizinhos, sempre com remuneração insuficiente.¹⁹⁷

¹⁹⁵ FERREIRA, Letícia de Farias; FUCKS, Patrícia Marasca; BONFADA, Elcio Bilibio. O mate e o tacho: aprestos da vida no Quilombo Corrêa. XVI SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO. UNICRUZ, 2011.

¹⁹⁶ Informações obtidas em visita à comunidade Passo do Araçá. Entrevista feita pela autora em Maio/2013.

¹⁹⁷ Idem.

Os trabalhos braçais não eram bem remunerados, visto que, no senso comum, não haveria necessidade de qualificação, como um operador de máquinas, por exemplo. A sociedade em geral não entende que para qualquer tipo de atividade laboral faz-se necessário ter o domínio de técnicas. O que ocorreu é que não se valorizava aquele ensinamento passado de geração em geração, mas aquele que se aprendia com instrutor, escola, etc.

Os moradores mais velhos da comunidade são Acácio Miranda dos Santos (73) e Nair Santos de Oliveira (74). Lembram das festas com danças, animadas com gaita e violão e salientaram a popularidade dos "Bailes do Araçá". Relatam com tristeza que sofreram preconceitos no passado.¹⁹⁸ Os preconceitos estavam associados à cor da pele e pela situação de pobreza.

Atualmente, a comunidade vive da prestação de serviços e produz alimentos para a merenda escolar. Foram reconhecidos como remanescentes de quilombo em 10/02/2011. Sentem-se orgulhosos com as visitas que recebem e o reconhecimento fez aumentar a auto-estima da comunidade.¹⁹⁹ A comunidade é pequena e não tem terra suficiente para sobreviver. O governo municipal tem dispensado serviços básicos para melhorar a qualidade de vida.

4.7 Por que estudar as comunidades negras locais?

As comunidades negras rurais ou comunidades quilombolas são importante objeto de pesquisa e também campo para projetos de extensão. Na Microrregião de Santo Ângelo há muitas festas com louvor às etnias advindas da Europa e raramente vemos representações das etnias negra e indígena. Este quadro precisa ser mudado para não permitir que se forme um imaginário eurocêntrico na mente das crianças. O fato de visitar exposições onde somente o 'branco' aparece e transmite-se ideais de progresso, a criança, que está em processo de formação da identidade, pode associar o branco ao novo, bem-sucedido, inovador, bonito; e o negro e indígena, ao atrasado, feio, rústico, selvagem.

¹⁹⁸ Idem.

¹⁹⁹ Idem.

Tanto os negros quanto os indígenas contribuíram para a formação do povo da Microrregião de Santo Ângelo, porém no senso comum há negação desta participação porque os lugares de destaque social e econômico são ocupados por brancos. Em uma análise aligeirada, sem estudos aprofundados, a imagem que as cidades passam é de que os brancos representam o progresso na região, enquanto o demais, o atraso. Os lugares mais valorizados economicamente são dos brancos e os locais menos valorizados, dos negros e indígenas.

É comum vermos indígenas e mestiços vendendo artesanato nas rodoviárias, praças, ruas mais movimentadas, na beira das estradas. Também é corriqueiro vermos indígenas e negros em situação de mendicância, fato que também corrobora para a formação do imaginário negativo para as crianças de todas etnias. Por exemplo: Pela manhã vemos as crianças indígenas implorando alimentos na rua, e à tarde, as mesmas convivendo nos espaços escolares. Conforme citamos neste trabalho, quando ocorre um ato racista, preconceituoso, constrangedor, que afeta o negro e o indígena, não são somente estas crianças que sofrem, mas há também certa 'afirmação' da criança branca, que se sentirá superior, por não precisar passar por este constrangimento.

Estudar as comunidades negras rurais é importante para o currículo das escolas, pois temos a oportunidade de mostrar a riqueza cultural deste segmento, sem necessitar buscar em livros, vídeos e outros recursos. Também serve para expor a história de luta pela terra e como se deu o processo de expropriação, fato que permite ao aluno uma leitura crítica do passado, tornando-o menos alienado no presente. É importante também para entender a história da nação brasileira, que teve o quilombo como manifestação de resistência à escravidão.

As comunidades negras rurais são realidade em todo território nacional e nestes locais estão guardadas as mais puras manifestações culturais advindas da África. Estas comunidades têm organização familiar, culinária, religiosidade, oralidade, formas de produzir muito semelhantes às das aldeias africanas da época da Diáspora. Foi no quilombo que o negro pode reconstruir sua vida em liberdade e expressar seus sentimentos. Portanto, foi nestes locais que o

mesmo se expressou da forma mais autêntica e transmitiu seus conhecimentos às gerações mais jovens.

Não compactuamos com as concepções de que as comunidades negras rurais são lugares exóticos e que precisam ser preservados como estão. Infelizmente, há pessoas de fora da comunidade que têm este entendimento. Na verdade, para preservar a cultura não há necessidade de se viver na pobreza, na miséria. Pode-se preservar a cultura com melhoria das condições existenciais. Neste sentido, faz-se necessário orientar os alunos antes de visitar uma comunidade quilombola, pois estas comunidades não vivem mais como viveram os quilombolas antigos.

5 A África na sala de aula

*Sonho com o dia em que todos
se levantarão e compreenderão
que foram feitos para viverem
como irmãos.*

Nelson Mandela

Após a entrada em vigor da Lei 10.639/03, a História da África passou a receber atenção nas escolas, universidades e editoras. Isso significa dizer que até aquela data, não havia espaço para este tema nos três lugares citados. Esta Lei é fruto da luta do movimento negro e parte da academia que não concordava que se pudesse contar a História do Brasil sem relacioná-la com a África, visto que metade da população tem ascendência naquele continente. Iniciada nas primeiras décadas do século XX, a saga pelo reconhecimento e valorização do papel do negro na história do Brasil e pelo fim do racismo e discriminação só encontrou ressonância no Estado em 2003. Foram necessários mais de cem anos após à Abolição para que o Estado reconhecesse o negro como sujeito histórico e com direito à cidadania plena.

Porque é importante estudar História da África? São várias as razões para estudar História da África. Primeiramente que a África é o berço da humanidade, visto que a ciência comprovou que os primeiros seres humanos são oriundos daquele continente, portanto somos todos um pouco africanos. Outra razão é a formação do Brasil que se deu pela mão de obra escrava africana, regime que durou por quase quatro séculos. Por todos os cantos deste país há registros da presença do negro, portanto não há como contar a história do Brasil desatrelada da história da escravidão e pós-Abolição. Também a língua oficial do Brasil - o Português - tem significativa contribuição das línguas africanas. Palavras como mochila, kalunga, marimbondo, muamba, kizomba, moleque e outras são heranças das línguas faladas pelos

trabalhadores escravizados deportados para o Brasil. A religiosidade e musicalidade do povo brasileiro é permeada de influências africanas.

Há muitas outras razões para estudarmos o continente africano, em termos gerais, porque todos têm direito de saber a história dos povos e das etnias que formam a população brasileira. Não seria justo os currículos privilegiarem histórias de determinados povos em detrimento a outros. Faz-se muita confusão em relação à Lei 10.639/03, como se ela fosse uma norma para ser cumprida para atender o desejo da população negra. A Lei serve para que as instituições reparem um erro histórico cometido para com a população negra, mas é Lei para que todos tenham acesso à informação.

Na África, há milhões de anos, apareceram nossos ancestrais e dali partiram para povoar a Europa e a Ásia. No continente africano surgiram organizações políticas que nada deixam a desejar às organizações dos estados modernos. O Império de Gana existiu entre os séculos IV e XI, conhecido como o Império do Ouro, pois seu povo dominava técnicas de mineração e usava instrumentos como a bateia, importante para a atividade de extração do ouro no Brasil. Com o clima úmido predominante na região desenvolveu-se a agricultura e a pecuária. Império de Mali expandiu-se por volta do século XII. As cidades de Tumbuctu, Gao e Djene eram importantes centros universitários e culturais. Em Tumbuctu havia uma biblioteca com obras raras. O povo Dogon, que habitava a região, registrou em monumentos as luas de Júpiter, os anéis de Saturno e a estrutura espiral da Via-Láctea, observações feitas a partir do século XVII, na Europa.²⁰⁰

A Civilização Iorubá desenvolveu-se a partir do século XI. Os povos dominavam técnicas de olaria, tecelagem, serralheria e metalurgia do bronze, utilizando a técnica da cera perdida (molde de argila que serve de receptáculo para o metal incandescente). A capital, Oyo Benin, era dividida em quarteirões especializados (curtume, fundição etc.). O Império de Songai, nos séculos XIV e XV, se sobrepôs ao Império de Mali. Técnicas de plantio e de irrigação por canais foram aperfeiçoadas e foram trazidas para o Brasil pelos trabalhadores escravizados. Sem dúvida, esses conhecimentos favoreceram a expansão da agricultura, principalmente durante os ciclos da cultura de cana-de-açúcar e do

²⁰⁰ Cf. África Infográfico. In: <Revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em 11-10-13.

café. No Império do Congo, já no final do século XVI, os habitantes dessa região eram especialistas em forjar ferro e cobre para produção de ferramentas. Introduziram na nossa lavoura a enxada, uma espécie de arado e diversos tipos de machados, que serviam tanto para cortar madeira como para uso em guerras.²⁰¹

5.1 África, uma paisagem exuberante

A África não é um país, é um continente com 55 países, cercado a nordeste pelo mar Vermelho, ao norte pelo Mediterrâneo, a oeste pelo oceano Atlântico e a leste pelo oceano Índico. Com uma superfície de 30.249.096 km², o Continente Africano corresponde a quase 25% das terras emersas, sendo o terceiro em expansão, constituindo-se na mais maciça porção do globo terrestre. Um continente marcado pelo deserto do Saara ao norte, o deserto do Calahari a sudeste, a floresta tropical do centro, as savanas, algumas terras altas, nas quais nascem os rios que formam o Nilo.²⁰²

A região das savanas é composta de vegetação esparsa e rasteira, onde vivem animais como os antílopes, girafas, leões, zebras e outros. O deserto do Saara separa/une a África em duas partes. "Ali, onde um dia existiram lagos, existem algumas minas de sal". O deserto "se estende da costa do Atlântico à do mar Vermelho, cortado a oeste pelo rio Níger e a leste pelo rio Nilo". As bordas ao sul do deserto são conhecidos como Sael, ou as praias do deserto. Nessas áreas de savanas "são cultivados grãos e criados animais".²⁰³

Como o meio geográfico influenciou na história do Continente Africano? A primeira delas foi o isolamento do seu interior. Conforme Felipe Jorge Kopanakis Pacheco, "protegido por dois oceanos a este e oeste, um imenso e fatigante deserto ao norte e um litoral inóspito e de difícil acesso dificultaram, durante séculos, a penetração de outros povos para o seu interior, mantendo o continente praticamente isolado".²⁰⁴

²⁰¹ Idem.

²⁰² Cf. SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 11.

²⁰³ Idem. p. 11.

²⁰⁴ PACHECO, Felipe Jorge Kopanakis. O meio geográfico e sua influência no continente africano. In: MACEDO, José Rivair. [Org.]. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 10.

Somente no século XV, o continente foi visitado sistematicamente pelos europeus. No entanto, levou quase duzentos anos para se fixar no continente. Uma das portas de entrada para o continente africano é o deserto do Saara, "importante via de comunicação e comércio entre o Continente Africano e o Mediterrâneo, a Península Arábica e o Oriente próximo". Também "constitui-se na porta de entrada do mundo islâmico nas regiões litorâneas e interiores do continente".²⁰⁵

O clima no Continente Africano é bem diversificado. "As regiões temperadas possuem expressão diminuta". O clima temperado/mediterrâneo "surge no extremo norte do continente e na África do Sul". Temos o clima tropical em boa parte do continente, clima equatorial na região da floresta do Congo e clima de deserto, onde as temperaturas se elevam durante o dia e caem bruscamente durante a noite.²⁰⁶

O clima e a vegetação forma determinantes para a ocorrência de migrações e fixação do homem. "No centro do continente, uma imensa e gigantesca floresta densa, úmida e alta dificulta a penetração e fixação do homem".²⁰⁷ Na África, as regiões de clima ameno e abastecidas de boas águas foram muito disputadas pelos primeiros grupos humanos. O Continente Africano é rico em minerais, vegetais e animais. Este fato foi motivo de incursões de outros povos a fim de se apropriar desta riqueza.

5.2 A África, lugar de homens e mulheres trabalhadores

Os africanos se destacaram no trabalho, basta ver as obras que ainda resistem ao tempo como as construções no Zimbábue, Tumbuctu. Segundo Alberto Costa e Silva, a maioria dos africanos tira o alimento da terra, mas há pastores, mineradores, artesãos. Nos primeiros tempos, o cultivo da terra cabia às mulheres, que faziam pequenos roçados, auxiliadas pelos homens, na retirada dos troncos e colheita. "Sabiam como criar o gado fora dos estábulos,

²⁰⁵ Idem. p. 11.

²⁰⁶ SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64.

²⁰⁷ PACHECO, O meio geográfico e sua influência no continente africano. In: MACEDO. **Desvendando a história da África**. [...]. p. 11.

solto no campo, e o foram multiplicando e espalhando savanas afora". Também "produziam ferro de alta qualidade".²⁰⁸

Os africanos praticavam a rotação de culturas, utilizavam o esterco como adubo, plantavam espécies diferentes intercaladas, para que as maiores protegessem as menores do sol, irrigaram campos secos. Ao tratar das sociedades africanas, Marina de Mello e Souza relatou que "artesão se agrupavam conforme suas atividades: os que fiavam, tingiam e teciam o algodão e a lã, os que fundiam o ferro, faziam armas e utensílios de trabalho, os que faziam joias, potes de cerâmica, esteiras de palha, bolsas de couro e arreios". Nas áreas fora da cidade "viviam agricultores e pastores que abasteciam de alimentos os moradores e também os que estavam de passagem".²⁰⁹

Os africanos traficados para o Brasil trabalharam nas mais diferentes atividades: cultivo da cana, fabricação de açúcar, criação do gado, produção do charque, mineração. Havia cativos que labutaram na casa-grande, outros trabalharam nos portos, marcenarias, olarias, ferrarias, na produção de algodão e outros. Os escravistas taxavam os cativos como preguiçosos, quando estes se 'poupavam' fisicamente para não morrer de exaustão. Na verdade, os africanos eram bons trabalhadores, eles não produziam porque foram escravizados e não por serem negros.

No quilombo brasileiro o negro mostrou ser exímio produtor, onde pode desenvolver pequenas roças e cultivar outras espécies alimentares diferentes das que fora obrigado na plantagem. Conforme Maestri e Fiabani, nos quilombos, "os produtos mais cultivados seriam a mandioca e o milho". No entanto, "outros gêneros habitualmente plantados eram abóbora, algodão, amendoim, ananás, arroz, banana, cará, fava, feijão, fumo, macaxeira, melancia, batata-doce, cana-de-açúcar, etc."²¹⁰

²⁰⁸ SILVA, Alberto Costa e. Um Brasil, muitas Áfricas. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. ano 7, n. 78, mar. 2012. p. 19.

²⁰⁹ SOUZA. *África e Brasil africano*. [...]. p. 33.

²¹⁰ MAESTRI, Mário; FIABANI, Adelmir. O mato, a roça e a enxada: A horticultura quilombola no Brasil escravista [séculos XVI-XIX]. In: MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo. [Orgs.]. **Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história**, vol 1: concepções de justiça e resistência nos Brasis. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2008. p. 77.

5.3 Família, casamento, filhos

Os africanos davam muita importância à família. A principal obrigação de um africano era a família. Esta era extensa, formada pelos pais, filhos, noras, genros, netos, sobrinhos, etc. A maioria das sociedades africanas eram polígamas. Um homem podia ter várias mulheres, exceto nos grupos que seguem fervorosamente o cristianismo. Os muçulmanos podem casar-se com quatro mulheres e ter várias concubinas. Os seguidores das religiões tradicionais africanas podiam ter tantas mulheres quanto permitissem os seus recursos.²¹¹

As mulheres africanas, das sociedades tradicionais, não têm comportamento ostensivo com as demais que dividem o mesmo espaço comandado por um único homem. Todas convivem muito bem, onde o homem não passa de uma mera visita. O poder de sedução de uma mulher é um aspecto positivo. As crianças convivem com os demais irmãos de forma natural.²¹²

Em determinadas sociedades africanas, quando uma mulher dá luz a uma criança, ela permanece três anos sem deitar-se com o companheiro, pois acredita que se manter relações sexuais afetará a qualidade do leite destinado ao bebê. Neste período, o homem poderá ter outra mulher, não raro indicada pela própria esposa que está de resguardo.²¹³ Na verdade, o fato de permanecer três anos sem engravidar, a mulher garante o alimento - leite materno - ao filho, sobretudo no período inicial de desenvolvimento da criança.

As atividades domésticas como cozinhar, cuidar das roupas, educar os filhos, limpeza da casa, cultivar a horta são preferencialmente exercidas pelas mulheres. No entanto, há uma atividade muito importante na vida das mulheres que é o comércio. As mulheres se reúnem nas praças, onde realizam a feira. O comércio é importante, mas o convívio também, Na verdade, a feira é um ponto

²¹¹ Cf. SILVA, Alberto Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008. pp. 56-57.

²¹² Idem.

²¹³ Idem.

de encontro, onde são partilhados os acontecimentos, as coisas boas e ruins que aconteceram na aldeia. O espaço da feira é um espaço feminino.²¹⁴

As mulheres comercializavam várias itens como: alimentos, roupas, artesanato, animais domésticos, produtos feitos em casa e outros. As qualidades não se restringiam às compras e vendas, como também faziam a contabilidade. Há relatos que indicam casamentos de traficantes portugueses e brasileiros que casaram-se com africanas para terem vantagem no comércio.

As crianças são bem recebidas nas famílias, pois darão continuidade ao grupo e são a garantia da ancestralidade. Nas sociedades tradicionais, as crianças aprendem com os mais velhos, como por exemplo os griots. Embaixo de árvores ou em salas abertas, casas, sentam-se ao redor do griot e ouvem atentamente o que este tem a ensinar. Muitos ensinamentos são passados pelos pais, avós, tios e irmãos mais velhos, que relatam as experiências de vida, a história da comunidade, lendas, etc.

Os griots são importantíssimos pois guardam a memória do povo africano. A formação de um griot começa na família, com meninos e meninas aprendendo com seus pais griots, e então se move para uma escola griot formal, e, em seguida, para um estágio com um griot mestre. Meninos e meninas podem treinar para ser griots, embora griots pode ter menos liberdade para viajar e treinar devido a obrigações familiares. A profissão griot é herdada, passada de uma geração para a seguinte. Os griots são muito diferentes das pessoas do resto da sociedade, quase um grupo étnico diferente. Ambos são temidos e respeitados por pessoas na África Ocidental por sua sabedoria e talento com as palavras. Eles podem cantar seus elogios, mas também pode cantar a sua condenação.²¹⁵

5.4 Religiosidade

É grande a influência africana nas religiões afro-brasileiras, no entanto, alguma coisa se perdeu na 'viagem' da África para o Brasil. As condições impostas aos africanos escravizados foram adversas em todos os sentidos.

²¹⁴ Idem.

²¹⁵ Griots, os guardiões da história oral. In: <<http://www.brasildefato.com.br/node/5973>>. Acesso em 28-03-13.

Eles não puderam exercer a sua religiosidade e tiveram que seguir a religião Católica. Mesmo assim, praticaram cultos africanos e adaptaram as suas crenças conforme as possibilidades existentes.

As religiões africanas têm por princípio que há uma força criadora do mundo. Este Ente Supremo criou e governa o universo, no entanto o homem comum não tem acesso aos deuses a não ser por intermédio dos ancestrais. Quando aflitos os homens recorrem aos ancestrais, que no universo invisível, estão ligados ao mundo dos homens, por estes zelam e cuidam.

Conforme o historiador Alberto Costa e Silva, são numerosas as religiões tradicionais africanas, cada povo tem a sua, com seus deuses, crenças e rituais próprios. Em algumas aldeias, é comum ter uma divindade própria. Na maioria das religiões há relevância à ancestralidade, entre eles se destacando aqueles que foram reis. Em relação ao culto aos mortos, faz-se sacrifícios a fim de fortalecer o poder dos que os precederam. Também a crença na reencarnação é bastante difundida.²¹⁶

5.4.1 O calundu

No Brasil o calundu representava a prática do curandeirismo e uso de ervas com a ajuda dos métodos de adivinhação e possessão. O termo calundu era associado à palavra "quilundo", de origem quimbundo, que significa possessão de uma pessoa por um espírito. As pessoas que praticavam o calundu eram conhecidas como curandeiras. Os curandeiros conheciam certas "técnicas medicinais", que era mistura de costumes africanos, portugueses e indígenas. Os curandeiros atendiam a doentes de todas as classes sociais, sobretudo, escravos que possuíam poucos recursos.²¹⁷

Alguns curandeiros sabiam também manipular substâncias químicas, como venenos, e eram procurados por escravos maltratados desejosos de vinganças para com seus malfeitores. Em algumas situações, ministravam calmantes aos proprietários de escravos, que os tornavam inofensivos,

²¹⁶ Cf. SILVA. **A África explicada aos meus filhos**. [...]. p. 63.

²¹⁷ MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 156.

parecendo estar sob efeito de encanto ou feitiço. Por isso, os curandeiros eram conhecidos como feiticeiros.²¹⁸

Os curandeiros eram muito respeitados, considerados verdadeiros líderes, pois conseguiam "amansar" ou até mesmo matar os senhores mais cruéis, curar doenças dos cativos, dar-lhes conforto espiritual. Na maioria africanos, os calundus trouxeram tradições da África Centro-Ocidental onde se praticava a adivinhação e o curandeirismo. Nessas sociedades, os valores positivos, como saúde, a harmonia, a fecundidade e a riqueza eram considerados importantes.²¹⁹

As pessoas adeptas ao calundu, faziam festas nas casas de pessoas importantes da comunidade, ou em casas cedidas por algum fiel. Não tinham templos fixos, mas não eram simples cultos domésticos, havia um calendário de festas. Nestas festas participavam também brancos.

Luzia Pinta era calunduzeira, curandeira e adivinhadeira. Os calundus foram importantes na Bahia do século XIX. Segundo Renato da Silveira,

além de oficiantes religiosos, esses personagens sabiam preparar tisanas, cataplasmas e unguentos que aliviavam males corriqueiros dos habitantes da colônia, eram também capazes de curar doenças mais graves como a tuberculose, a varíola e a lepra, usando recursos da farmacopeia tradicional e participando inclusive de combate às epidemias que assolaram a Bahia em meados do século XIX; e também sabiam curar distúrbios mentais e espirituais, usando tratamentos combinados e complexos.²²⁰

Alguns calundus foram importantes no Brasil. Domingos Umbata, na Capitania de Ilhéus; Luzia Pinta, em Sabará/Minas Gerais; João de Camargo em Sorocaba/São Paulo.

5.4.2 Candomblé

As primeira referências sobre o candomblé no Brasil datam do século XIX. O candomblé é uma religião baseada na tradição oral, repassada através

²¹⁸ Idem. p. 157.

²¹⁹ Idem. p. 157.

²²⁰ SILVEIRA, Renato da. Do Calundu ao Candomblé. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. ano 1. n. 6. dez. 2005. p. 19.

da iniciação e vivência. Não há um livro onde estão registrados seus princípios e fundamentos, como a Bíblia e o Alcorão. É um culto cujo ritual resume-se na prática de oferendas aos ancestrais. Conforme Mattos, "esses ancestrais, relacionados à fundação das principais linhagens africanas, são denominados orixás e voduns e se comunicam com devotos por meio da possessão".²²¹ Os devotos são conhecidos com pai e mãe-de-santo, que necessitam passar por um processo de iniciação para conseguir incorporar os espíritos dos ancestrais.

O candomblé recebia negros livres, escravos, libertos, mestiços, brancos, pobres, ricos. Esse culto tem características diferentes de acordo com a região da África que vieram os escravos.

O candomblé recebeu uma maior influência das tradições religiosas da região ocidental da África, que tinha como prática o culto de imagens em pequenos altares e o sacrifício de animais em oferendas às divindades, realizados em espaços especificamente destinados aos rituais coletivos.²²²

Duas tradições marcaram o candomblé: a jeje ou daomeana, dos cultos voduns, e a iorubá ou nagô, dos cultos dos orixás. O culto aos voduns resume-se na prática de oferendas às divindades e aos processos de iniciação de devotos, as vodúnsis. Geralmente as vodúnsis são mulheres. Um templo importante é a Casa das Minas, no Maranhão.²²³

No culto aos orixás faz-se reverência aos seres sobrenaturais que orientam o mundo dos vivos e regem as forças da natureza. Os orixás são forma de mediação entre Deus - Olorun - e os seres humanos. Os principais orixás são: Exu ou Elegbara, Iansã, Iemanjá, Ogum, Oxalá ou Obatalá, Oxóssi, Oxum e Xangô. Exu é considerado o mensageiro entre os orixás; Iansã é um orixá feminino, considerada uma guerreira; Iemanjá é outro orixá feminino, considerada mãe de todos os orixás; Ogum é o orixá das guerras; Oxalá é o orixá criador da humanidade; Oxóssi é o orixá da caça e abre os caminhos do homem; Oxum é o orixá feminino que representa a beleza e o amor; Xangô é o orixá do poder e da justiça.²²⁴

Deus na língua iorubá é Olodumaré, Olorun, senhor do céu. Não recebe culto na tradição dos orixás, mas é conhecido como criador de tudo que existe.

²²¹ MATTOS. *História e cultura afro-brasileira*. [...]. p. 160.

²²² Idem. p. 161.

²²³ Idem. p. 161.

²²⁴ Idem. p. 162.

Para criar o mundo, Olodumaré distribuiu tarefas aos orixás. Na tradição Banto, um dos nomes de Deus é Nzambi. Devido a esta afirmação, não se pode dizer que a religião africana é politeísta.²²⁵

Não há a figura do diabo no candomblé, no entanto a Igreja Católica identificou o orixá Exu como o seu representante "em virtude das suas ambiguidades e da sua representação com o órgão genital masculino ereto, à mostra". Não há o mal como oposto do bem, na tradição religiosa iorubá. O bem deve ser feito e o mal evitado.²²⁶

As oferendas colocadas nas encruzilhadas não são para fazer o mal a uma pessoa. Trata-se de homenagem ao primeiro dos orixás - Exu - para que contribua para o sucesso de uma festa, êxito no comércio, triunfo em concursos, vitória na vida pessoal. No entanto, "não se deve esquecer que Exu também é o responsável em relação a qualquer maldade feita ao povo de sua tradição".²²⁷

Na crença das religiões de matriz africana, cada pessoa tem um orixá, inquice ou vodum de proteção desde a concepção. Algumas características pessoais possibilitam identificar o orixá principal da pessoa. Para saber qual é o orixá, também pode-se consultar o oráculo e o processo de iniciação na tradição, que é uma analogia com o anjo da guarda cristão.²²⁸

No candomblé, a morte é entendida como a separação de uma pessoa do aiyê, terra dos vivos. Ao morrer, a pessoa muda de estado, de plano de existência. Conforme Santos,

No Candomblé não se fala em reencarnação como um princípio religioso, pois os mortos que contribuíram para o bem-estar do terreiro de Candomblé são assentados e venerados, não apenas na casa de origem, mas em outras casas da tradição. Em todo terreiro de Candomblé há um espaço em que os mortos são venerados.²²⁹

No Candomblé há sacrifícios de animais. É ritual, é sacralização; não é violência, nem barbárie, nem brutalidade. A maioria das religiões da antiguidade praticavam sacrifícios, até mesmo de pessoas.

²²⁵ SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões de matriz africana: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 32.

²²⁶ Idem. p. 32.

²²⁷ Idem. p. 32.

²²⁸ Idem. p. 31.

²²⁹ Idem. p. 33.

O sangue é fonte de vida, assim como é fonte de vida o alimento que retiramos da natureza. O sangue derramado redime, purifica e fortalece. O ato de derramar sangue é religioso, inclusive no Cristianismo, quando Jesus é sacrificado. A Teologia Cristã ensina que o sacrifício do Cristo é o único que redime a humanidade inteira.²³⁰

O sacrifício de animais é parte da liturgia do Candomblé e é um dos fundamentos desta tradição. Os animais são sacrificados em contexto de rituais próprios e suas partes são partilhadas em um banquete comunitário, onde as divindades emanam energias vitais para as pessoas que participam da celebração.

5.4.3 O islamismo

O islamismo negro compreende o conjunto de práticas da religião muçulmana, na ambientação que sofreu em contato com as crenças tradicionais da África Negra. As relações entre africanos e árabes é muito antiga. Mas é com o domínio árabe na África que o processo de islamização se acentuou. Atualmente na África é bastante difundida a religião islâmica. Quando traficados para o Brasil, alguns africanos trouxeram esta prática religiosa.

No Brasil, os muçulmanos desembarcados na Bahia eram conhecidos como malês. "Malê" quer dizer negro islamizado, não importando sua origem. Em terras brasileiras, o islamismo entre os negros era visto pela sociedade escravista como negro altivo, insolente, insubmisso e revoltoso.²³¹ Os malês foram protagonistas de uma importante revolta na Bahia, porém foram derrotados.

No Brasil, o islamismo era praticado pelos cativos e negros livres. Eles utilizavam como símbolo da sua religião os amuletos, patuás e bolsas de mandingas. Também tinham como símbolo o abadá, uma espécie de camisola grande de cor branca. Organizavam-se em torno de um mestre e reuniam-se em casa de oração para estudar o Alcorão, que, na maioria das vezes, era a

²³⁰ Idem. p. 36.

²³¹ LOPES. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. [...]. p. 348.

casa dos participantes. Nestes locais faziam preces, copiavam orações e aprendiam a ler e escrever em árabe.²³²

5.4.4 As irmandades

As irmandades eram organizações religiosas que tinham por objetivo a devoção, propagação da doutrina católica, caridade, assistência aos associados e seus familiares. No Brasil, foram criadas irmandades por quase todo território. Para que a irmandade existisse era necessária uma igreja própria ou em áreas cedidas por outras igrejas. Para fazer parte de uma irmandade era preciso pagar uma entrada e outro valor anualmente. O valor arrecadado era utilizado para pagar missas, sepulturas, mortalhas, velas, cortejos com cruz ou para fazer festas.²³³

As irmandades obedeciam a cor da pele dos participantes e a condição social. Havia irmandades somente para livres e outras por escravos e libertos. Os pretos e pardos eram proibidos de participar das irmandades dos brancos, pois precisavam comprovar pureza de sangue, ou seja, o associado não poderia ter ascendência moura, judia, africana ou indígena. As irmandades dos negros, pardos e libertos foram importantes pelos vínculos de solidariedade.²³⁴

Mesmo sendo instituições de origem europeia, católicas e destinadas à catequese, os negros conseguiram inserir suas culturas nesses espaços. Os brancos eram bem recebidos em irmandades dos negros, bem como nas dos pardos, pois havia possibilidade de doações mais expressivas. Muitas vezes, ocupavam o cargo de escrivão ou tesoureiro, visto que a maioria dos negros não sabia ler e escrever. No entanto, o acesso aos cargos principais ficava restrito aos negros para ter o controle político da instituição.²³⁵

²³² MATTOS. **História e cultura afro-brasileira**. [...]. p. 156.

²³³ Idem. p. 163.

²³⁴ Idem. p. 164.

²³⁵ Idem. p. 165.

5.4.5 Umbanda

A umbanda é uma religião afro-brasileira que tem contribuições do candomblé baiano, do espiritismo kardecista e do catolicismo. Do catolicismo incorporou a devoção a Jesus, à Maria e aos santos e as orações. A umbanda ainda incluiu símbolos e rituais indígenas. A essência da umbanda é a crença na existência de forças sobrenaturais que interferem no mundo. Na umbanda há distinção entre as forças benéficas e maléficas.²³⁶

As forças do bem são chamadas de guias de caridade, os caboclos, os pretos-velhos e outros espíritos. As forças do mal são os exús-espíritos e pombagiras. Para iniciar na umbanda, faz-se necessário rituais e processos iniciáticos.²³⁷

5.5 Escravidão na África

Os africanos também praticaram a escravidão. No entanto, a escravidão africana foi diferente da escravidão moderna implantada pelos portugueses no Brasil. Os africanos escravizavam por alguma falta cometida, dívida, guerras, etc. A escravidão comercial na África começou com os árabes, quando estes adquiriam mulheres e homens para seus haréns. Não temos um levantamento preciso de quantos africanos foram comercializados pelos árabes, mas não foram poucos, porém em número menor que o tráfico transatlântico. Segundo o historiador Mário Maestri,

hoje sabe-se que a exportação de africanos através do Saara, do oceano Índico e do mar Vermelho, ainda que antiga, importante e sistemática, não pode ser comparada ao tráfico transatlântico. Aquela prática comercial inseria-se em um processo mais complexo de troca de bens e de homens.²³⁸

Era prática dos árabes castrar os escravos e vendê-los após. Estes africanos castrados eram chamados de eunucos. Não sabemos com precisão quantos africanos morreram através desta prática, pois as condições de

²³⁶ Idem. p. 171.

²³⁷ Idem. p. 171.

²³⁸ MAESTRI, Mário. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 20.

assepsia eram precárias. Há registros na historiografia que os eunucos eram preferidos para os haréns, visto que não fecundavam as mulheres.

Os africanos escravizados na África poderiam reconquistar a liberdade, dependendo da forma como ele perdeu a liberdade. Um escravo por dívida, poderia se tornar um homem livre quando saldasse seu débito. Os africanos escravizados eram incorporados ao grupo que os escravizou e não eram separados da família. Quando a escravidão passou a ser comercial, com a chegada dos europeus na África, no século XV, as formas de tornar um africano escravo se ampliaram.²³⁹

Escravizava-se em guerras internas, quando um grupo dominava o outro com fins de vendê-los aos traficantes. O furto passou a ser motivo para escravizar, fato que não dava esta condição antes da introdução da escravidão comercial. A justiça africana também foi responsável por 'produzir' escravos.

Inúmeros atos eram punidos com a perda da liberdade e com a venda do culpado. O responsável pela morte de um indivíduo poderia ser entregue aos parentes do falecido para ser vendido. O adúltero passava a ser propriedade do marido traído. Homens e mulheres, acusados de feitiçaria, terminavam como parte da carga de um tumbeiro. [...] Um número crescente de feiticeiros e feiticeiras foram 'desmascarados' e vendidos nas feitorias da costa.²⁴⁰

A escravidão comercial produziu muitas perdas de seres humanos na África. Os cativos obtidos por guerras eram repartidos entre os vencedores e transportados a pé do interior do continente até os portos de embarque. No caminho, também havia perdas por causa dos ferimentos e exaustão. Os povoados agredidos pelos escravizadores sofriam com a perda dos adultos e com a morte prematura das crianças, que ficaram órfãos. Maestri afirmou que "para cada africano desembarcado vivo nas Américas, dois outros teriam morrido, na África ou em alto mar, em decorrência das violências, diretas ou não, motivadas pelo tráfico".²⁴¹

²³⁹ Idem. p. 21.

²⁴⁰ Idem. p. 22.

²⁴¹ Idem. p. 21.

5.6 Arte africana

A arte africana esta representada nas pinturas, esculturas, objetos ornamentais utilizados para embelezar e para rituais. Alguns aspectos chamam atenção na arte africana como a música, a dança, as máscaras, as estatuetas.

5.6.1 Música

A música africana tem forte influência sobre a música brasileira. Na África subsaariana, o tambor é tocado em cerimônias religiosas, festas, rituais de passagem, para animar e dar ritmo às danças. Nos rituais fúnebres há presença deste instrumento musical. Há historiadores que dizem ser o tambor foi o primeiro meio de comunicação à distância. A música africana apresenta uma pluralidade melódica e de harmonia sofisticada. Os africanos subsaarianos que vieram ao Brasil no período da escravidão utilizavam o tambor em celebrações para se comunicar com os ancestrais.²⁴²

A música africana tradicional não tem a mesma função da música clássica europeia. Ela foi feita para marcar o dia-a-dia e cada momento da existência coletiva. A música está presente em tudo. Segundo Nei Lopes, "através da invocação dos espíritos ancestrais, a música africana tradicional estabelece um elo entre os vivos e os mortos. [...] Presente em todas as fases do trabalho agrícola - na caça, na pesca, na agricultura, no preparo de alimentos [...]".²⁴³

Quando uma criança está por nascer, canta-se para que seja bem vinda e que a mãe tenha um bom parto. Na infância, a música acompanha a criança quando dança, brinca e ouve histórias. Nos rituais de iniciação a música tem um lugar especial. Quando as pessoas casam, ouve-se música em forma de conselhos entoadas pelas mães dos noivos, elogios à beleza da noiva.²⁴⁴

²⁴² Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. **Setor África: Manual de capacitação de Jovens Monitores**. Salvador: CEAO, 2005.

²⁴³ LOPES. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. [...]. p. 460.

²⁴⁴ Idem. p. 460.

5.6.2 Dança

A dança é uma das principais manifestações culturais dos povos africanos. Ela é essencial no cotidiano dos africanos, pois acentua a unidade entre os membros. Realizada em grupo e praticadas por pessoas de todas as idades. Na dança africana, as pessoas dançam batendo palmas, em círculos, formando filas, e mexem todas as partes do corpo. Os corpos das pessoas comunicam, transmitem mensagens através da dança. A dança africana foi trazida ao Brasil pelos escravos. O samba é uma herança da dança africana.²⁴⁵

A dança aparece no cotidiano dos povos da África como: nascimentos, mudanças de fase da vida, nas semeaduras e colheitas, quando as pessoas estão tristes e precisam de apoio do grupo. Quando uma aldeia tem fartura na colheita, seus membros dançam para agradecer a abundância de alimentos. Devido a grande diversidade étnica, as danças são diferentes, mas na maioria das vezes são todas feitas obedecendo um certo ritual. Chegam a ter seis ritmos ao mesmo tempo, quase sempre acompanhadas de música e do tambor. Nas danças, os africanos podem usar máscaras e enfeitar os corpos com tintas para se tornarem mais expressivos.²⁴⁶

Com a invasão dos colonizadores na África, muitos costumes sofreram alterações. Por exemplo, a dança em pares, foi introduzida pelos europeus, que era tipo de dança praticada nas cortes, nos salões nobres da burguesia. O *Semba*, *Funaná*, *Sakiss*, *Puita*, *Marrabenta* e outros ritmos são dançadas em pequenas coreografias, trabalhando os movimentos do quadril, sobretudo das nádegas, acompanhados pela agilidade dos braços, pernas e cabeça, num só movimento culminando num trabalho de expressão corporal.²⁴⁷

5.6.3 Máscaras

As máscaras africanas são importante expressão cultural, pois representam a síntese de elementos simbólicos utilizados pelos africanos. A

²⁴⁵ Idem. p. 595.

²⁴⁶ Danças africanas. In: <<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>>. Acesso 21-04-13.

²⁴⁷ Idem.

máscara tem diversos significados, podendo ser o indicador de uma etnia ou a representação de outro ser, como um animal mítico. A máscara é vista como um símbolo e instrumento dentro de diversas comunidades, facilitando a identificação da família ou clã. Uma máscara é um instrumento/símbolo que protege quem a carrega e, na África, os que a portam acreditam que possa captar a força vital que escapa de um ser humano ou de um animal, no momento de sua morte. A energia captada na máscara é controlada e posteriormente redistribuída em benefício da coletividade.²⁴⁸

As máscaras são produzidas com diferentes materiais: cabaças, madeira, folhas, terracota, metal. São usadas em rituais de passagem, cerimônias fúnebres e de iniciação, casamentos e nascimentos. Também são utilizadas nos rituais de cura dos doentes. Em algumas aldeias africanas, um homem que está com a máscara não poderá ser preso por um crime cometido, pois ela representa outro personagem.²⁴⁹

Os europeus não deram muita importância à arte africana quando chegaram à África. Classificaram as manifestações artísticas como primitivas, selvagens, rudes. Na verdade, a arte africana é muito rica em detalhes, expressiva.

5.6.4 Estatuetas

A escultura produzida pelos povos da África Subsaariana serviu como expressão dos sentimentos e ideais destes povos. Para o africano, a arte tem a missão de tornar visível todo o mundo invisível. Em Ifé, na atual Nigéria, durante os séculos XII e XIII os artistas criaram belíssimas estátuas em barro cozido e em bronze com a técnica da cera perdida. Esta técnica foi para o Benin, cujo florescimento iniciou no século XII e onde o bronze conheceu um excepcional desenvolvimento até o século XIII.²⁵⁰

A escultura em madeira é outra manifestação artística africana e neste estilo se destacam as cabeças de tamanhos maiores do que os corpos, pois

²⁴⁸ Cf. Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. **Setor África**: Manual de capacitação de Jovens Monitores. Salvador: CEAO, 2005.

²⁴⁹ Idem.

²⁵⁰ Idem.

acreditam que a cabeça era um símbolo de força sagrada da criação. As estatuetas também revelam de forma expressiva os genitais, o ventre da mulher grávida visto a importância que estes povos dão para a família, os filhos e os ancestrais.²⁵¹

As estatuetas representam seres humanos e animais, mas há também a fusão dos dois. São utilizadas como amuletos ou representações do cotidiano. São fabricadas com madeira, cobre, ferro, argila. A madeira é a preferida dos escultores porque há em maior quantidade e é mais fácil para trabalhar. O ferro é usado a partir da fundição mediante pressão e calor. São famosas as cabeças de bronze que mostram variedades de caracteres faciais, onde é possível apreciar diferentes expressões nos rostos.

5.6.5 Bonecas africanas

Na África, as bonecas não são utilizadas somente para as crianças brincar. Na África do Sul, uma tradição do povo Mfengu é de oferecer a cada jovem uma boneca, que será guardada para o primogênito. Após o nascimento, a mãe recebe outra boneca para oferecer ao seu segundo filho. A mesma tradição repete-se em Camarões, Gambia, Senegal, Etiópia, Hakawana, Quênia.²⁵² Acredita-se que se a mãe cuidar bem da boneca, terá filhos saudáveis.

As mulheres de algumas tribos africanas apresentam diferentes formas de se vestir, reveladoras de uma cultura diversificada, com muitos adornos, tecidos coloridos, panos de diferentes espécies. Para alguns povos da África Subsaariana, as bonecas são usadas como símbolos, amuletos, ou seja, objetos carregados de significados. As mulheres dessas tribos acreditam que estes amuletos afastam os males.²⁵³

As bonecas abayomis são feitas com sobras de tecido preto, amarrados um no outro, sem costurá-los. São confeccionadas inspiradas em personagens da mitologia, do folclore, como por exemplo, os reis magos, os orixás, as fadas,

²⁵¹ Idem.

²⁵² Bonecas africanas. In: <<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br>>. Acesso em 12-04-13.

²⁵³ Idem.

entre outros. Elas são muito usadas como amuleto, ou seja, um colar como proteção espiritual.²⁵⁴

A palavra abayomi é de origem yoruba e significa "presente" ou "aquela que traz minhas qualidades". Este nome é muito usado na África do Sul. Fala-se que na viagem para o Brasil, as africanas rasgavam as barras das saias para fazer brinquedos - bonecas abayomi - para as crianças brincarem. No Brasil, quando tinham algum tempo livre, as escravas faziam as abayomis para crianças brancas e negras brincarem. A intenção era pedir proteção e prosperidade ao dar o brinquedo.²⁵⁵

5.7 Culinária africana

A culinária africana é bem diversificada devido a grande número de etnias e a dimensão do continente. Na África Subsaariana, o uso de vegetais na alimentação é bem significativo. Consome-se principalmente caules e folhas refogados. Os vegetais são importantes na culinária africana, sendo a principal fonte de vitaminas e são complemento de vários pratos à base de milho, mandioca, inhame e feijão. Em geral, folhas verdes e hastes jovens são coletadas, lavadas, cortadas e preparadas no vapor ou fervidas em combinação com especiarias e outros vegetais como cebola e tomate. A maioria dos vegetais que são importantes na comida africana, não são originários da África. Milho, feijão, mandioca e abóbora vieram das Américas e foram introduzidos na África pelos europeus no século XVI. A maior parte do vegetais verdes africanos resistem à seca.²⁵⁶

No século XVI, a alimentação cotidiana na África, que foi incorporada à comida brasileira pelos escravos, incluía arroz, feijão, sorgo, milho e cuscuz. A carne era predominantes de caça. Os alimentos eram preparados assados, tostados ou cozidos. Como tempero utilizava-se pimentas e óleos vegetais como o azeite de dendê.

²⁵⁴ SILVA, Sonia Maria da. **Experiência Abayomi**: cotidianos, coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. Niterói-RJ/UFF, 2008. p. 147. [Dissertação de mestrado].

²⁵⁵ Idem.

²⁵⁶ Culinária e Comida Africana e Afro-Brasileira. África na Escola. In: <<http://rerida.blogspot.com.br/2011/06/culinaria-e-comida-africana-e-afro.html>>. Acesso em 12-04-13.

Na África de ocupação árabe, a culinária tem características dos povos árabes, como consumo da carne de carneiro, gergelim, temperos como açafrão, alho, cominho, canela, sumagre. No norte da África, cultivava-se o trigo na Etiópia e Sudão, portanto a base da alimentação está no pão. Na Culinária Africana não podemos deixar de mencionar a utilização de frutos do mar, como parte da alimentação. As regiões costeiras são abundantes em pescado, e a base da alimentação da população é o peixe.²⁵⁷

Os Africanos quando foram trazidos para o Brasil na condição de trabalhadores escravizados, detinham vasta sabedoria na culinária, alguns dos produtos que podemos destacar como marcantes na influência da culinária brasileira, o Azeite de Dendê, é sem dúvida uma das maiores contribuições para a comida brasileira, é indispensável em inúmeros pratos típicos do Brasil tanto diretamente, como ingrediente, como indiretamente na confecção deles.

Na África consumia-se muito inhame, que foi substituído pela mandioca, originária da América. Da África vieram as pimentas, que deram outro sabor à culinária brasileira.

5.8 A cabaça

A cabaça é conhecida no sul do Brasil como porongo. Trata-se de um fruto vegetal muito utilizado nas culturas africanas. A cabaça pode ser cortada e é chamada de cuia ou coité. Também são denominadas cumbucas. Nos rituais do Candomblé, ela é muito utilizada e recebe nomes diferentes de acordo com o seu uso, ou pela forma como é cortada. A cabaça inteira é denominada Àkèrègbè, cortada em forma de cuia recebe o nome de Ìgbá. Cortada em forma de prato é o Ìgbáje, recipiente para a comida. Cortada acima do meio em forma de uma vasilha com tampa, recebe o nome de Ìgbase, ou cuia do Àse, é utilizada para colocar os símbolos do poder após a obrigação de sete anos de uma Ìyàwó, como a tesoura, navalha, búzios, contas, folhas, etc. que permitirão à pessoa ter o seu próprio Candomblé.²⁵⁸

²⁵⁷ Comida pelo mundo. In: <<http://httpimportanciadosalimentos.blogspot.com.br/>>. Acesso em 12-04-13.

²⁵⁸ A Cabaça. In: *Jornal O Estado de São Paulo*, Suplemento Agrícola, 6.12, abr, 2011, p. 2.

Cabaças minúsculas servem como depósito de seus remédios. Nos rituais, também é uma representação do falo masculino, as cabaças representam os testículos. A cabaça em forma de prato serve para fazer as oferendas, ou para colher águas do banho de folhas maceradas. Uma cabaça com o pescoço comprido em forma de chocalho é agitada com as suas sementes nos rituais religiosos.²⁵⁹

5.9 O Baobá

Uma das imagens mais bonitas da África é o Baobá. Esta majestosa árvore chega a medir 30 metros de altura e sete de circunferência, dura séculos ou milênios, tem a capacidade de resistir longos períodos de seca, pois concentra 120.000 litros de água. Possui uma galhada fenomenal, formada por uma ramificação toda especial, parecendo uma árvore ao contrário, ou seja, com as raízes para cima. Esta árvore é fonte de alimento, visto que as folhas podem ser consumidas na forma de cozidos, saladas e temperos. o fruto é agridoce, conhecido como múkua em Angola, rico em vitamina C e em cálcio. com as sementes secas, faz-se mingau e, quando torradas, se transformam em tira-gosto.²⁶⁰

A madeira do Baobá é excelente para fabricar instrumentos musicais; do seu cerne, é obtida uma fibra fortíssima, que é utilizada para fazer cordas e linhas. Em Angola e Moçambique, hábeis carpinteiros fazem fendas em seu tronco para criar cisternas comunitárias. A árvore fornece sombra, óleo vegetal, remédios, celulose, cabaças e corantes.²⁶¹

O Baobá tem um significado especial para os Africanos, pois é na sua sombra que as pessoas se encontram, os conselhos de anciãos se reúnem, que os griôs contam suas histórias, serve de marco referencial para demarcar os povoados.

²⁵⁹ Idem.

²⁶⁰ WALDMAN, Maurício. Baobá na paisagem africana: Singularidade de uma conjugação entre natural e artificial. Texto de apoio elaborado para o XIII curso de Difusão Cultural "Introdução aos Estudos de África", promovido pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA-USP). São Paulo: CEA-USP. I Semestre de 2011.

²⁶¹ Idem.

Há várias lendas sobre o Baobá. Uma que conta a respeito da criação do mundo, quando Deus presenteou a cada animal com uma semente de árvore, deixando que eles espalhassem suas sementes pelo mundo. O animal encarregado da semente do Baobá foi o babuíno, porém devido à sua indolência e limitada inteligência, simplesmente jogou as sementes atrás de suas costas e elas acabaram plantadas de ponta cabeça. Assim, explica-se a copa do Baobá, que parece ser uma raiz crescida para cima.²⁶²

Uma segunda lenda sobre o Baobá, conta que antes da chegada do homem branco na África, uma serpente Python era adorada pelos nativos e vivia dentro do tronco oco de um Baobá. Os nativos adoravam a serpente, clamavam por chuva, boas colheitas e caças, sempre sendo atendidos. Entretanto, o primeiro caçador branco à encontrar a serpente, matou-a e as consequências foram desastrosas para os nativos, assim conta-se que até hoje os nativos ouvem durante a noite, o sibilar da serpente perto da árvore.²⁶³

Na Zâmbia, há uma terceira lenda que diz que a árvore Baobá é raptora de moças, pois teria se apaixonado por quatro lindas virgens que se deitavam à sua sombra. As moças cresceram e se casaram, deixando o Baobá enfurecido de ciúmes e em uma noite de tempestade, a árvore abriu o tronco e levou as moças para dentro. Até hoje, os nativos dizem que a chuva é composta pelas lágrimas das donzelas.²⁶⁴

²⁶² Lendas do Baobá. Disponível em: <<http://quatrocantosdomundo.wordpress.com/2012/05/27/as-lendas-da-baobab-africa/>>. Acesso em 20-05-13.

²⁶³ Idem.

²⁶⁴ Baobás. Disponível em: <<http://pontocomarte.blogspot.com.br/2011/02/lenda-do-baoba.html>>. Acesso em 09-05-13.

6 - Contextualizando a Microrregião de Santo Ângelo

Esta terra tem dono!

Sepé Tiaraju

O projeto ação/intervenção foi idealizado para a Microrregião de Santo Ângelo. A aderência dos professores e secretarias de educação foi espontânea, resultando em quatro municípios participantes - Eugênio de Castro, Entre-Ijuís, Santo Ângelo e Vitória das Missões. Ressaltamos que a adesão de Santo Ângelo ao projeto foi parcial. Os referidos municípios têm um ponto em comum, pertencem a Região de Santo Ângelo, com passado muito semelhante. Neste capítulo abordaremos aspectos da história desta região e dados referentes à Educação, composição étnica e presença do negro na composição da população.

6.1 A Fundação dos Sete povos

Em 1682, com a fundação de São Francisco de Borja, deu-se início do ciclo missionário na região sul do Brasil. Inicialmente este núcleo era uma espécie de colônia de São Tomé²⁶⁵. Em 1706, fundou-se o último dos Sete Povos, o de Santo Ângelo. Os Sete Povos foram os seguintes: São Francisco de Borja (1687), São Nicolau (1687), São Luiz Gonzaga (1687), São Miguel Arcanjo (1687), São Lourenço Mártir (1690), São João Batista (1697) e Santo Ângelo Custódio (1706).²⁶⁶

A redução de Santo Ângelo Custódio ou Sant'Angel Custódio foi fundada pelo padre belga Diogo de Haze, da Companhia de Jesus. Pesquisas apontaram que a redução foi instalada nas proximidades do encontro dos

²⁶⁵ Região que pertence atualmente à Argentina.

²⁶⁶ CRUZ, Beatriz Augusta Mânica Pereira da. **Santo Ângelo**: um município em construção - das Missões até 1930. Santo Ângelo: Gráfica Santo Ângelo Ltda., 1986. pp. 39-40.

rios Ijuí e Ijuzinho. Em 1707, teria sido transferida para o atual centro histórico da cidade. Durante o período missioneiro, os índios guaranis foram os melhores trabalhadores, porém não foram os únicos, outras etnias participaram como os guenos, pertencentes ao grupo pampeano (charrua). Havia também muitos índio guaranis fugidos de Guairá na Missão de São Lourenço Mártir.²⁶⁷

As missões pertenceram à Espanha e, durante o período missioneiro, houve significativo crescimento da região sendo que São Borja atingiu, em 1732, quase 4.000 habitantes. Em 1801, as Missões passaram para as mãos portuguesas e começaram a regredir. Em 1821, o naturalista francês Augusto Saint-Hilaire, de passagem pelo Rio Grande do Sul, permaneceu alguns dias na região e constatou abandono e pobreza das Missões. Encontrou apenas choupanas espalhadas "junto as quais não se vê plantação alguma".²⁶⁸

Os Sete Povos das Missões foram administradas pelos jesuítas até 1768, quando todos os padres foram expulsos dos domínios espanhóis da América. Sabe-se que alguns destes povos prosperaram e chegaram a ter mais de 8.000 habitantes, como é o caso de São Nicolau. As missões produziam gêneros alimentícios, no entanto a produção de erva-mate predominou entre os Povos das Missões. Também produziu-se o charque e o couro que foram importantes para a economia destes povoados.²⁶⁹

Como citamos acima, a expulsão dos jesuítas, em 1768, marcou o declínio das missões. Para substituí-los foram chamados padres franciscanos, dominicanos e mercenários, porém não conseguiram recuperar os povos em franca decadência. Alguns índios retornaram às aldeias, outros fugiram para os matos e também houve aqueles que foram trabalhar como peões nas unidades criatórias. Segundo Simon, "tão grande foi o abandono em que ficaram os missioneiros guaranis que, em 60 anos de ausência dos jesuítas, a população dos sete povos passou dos quase 39.000 almas para apenas 344, mesmo

²⁶⁷ Idem, p. 39.

²⁶⁸ SAINT-HILAIRE, Auguste de. Viagem ao Rio Grande do Sul. [1820-1821]. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1974. *apud* SIMON, Mário. **Os Sete Povos das Missões**: trágica experiência. Santo Ângelo: Editora Santo Antônio, 1984. p. 29.

²⁶⁹ Cf. SIMON, Mário. **Os Sete Povos das Missões**: trágica experiência. Santo Ângelo: Editora Santo Antônio, 1984. p. 23.

assim velhos e inválidos".²⁷⁰ O processo de inanição que a região sofreu com a ocupação portuguesa determinou a pobreza da região.

Após a conquista das Missões pelos portugueses, a região de Santo Ângelo foi incorporada, na condição de distrito, ao município de Porto Alegre. Algum tempo depois passou para o município de Rio Pardo e também ao de São Luiz de Bragança, município que nem se quer foi instalado e, finalmente, ao de Cruz Alta. Santo Ângelo emancipou-se em 1873.²⁷¹ Ressaltamos que Cruz Alta foi um polo escravista e tinha como base econômica a criação de gado.

A região das missões ficou 'vazia' com a saída dos índios e missionários e desenvolveu-se de forma lenta e gradual. A partir de 1801, Portugal optou pela ocupação da região, pois pairavam ameaças de possíveis invasões vindas da região platina. As terras missioneiras eram propícias à criação de gado, ricas em matos e abundante em pés de erva-mate. As pastagens naturais, bem irrigadas por rios, determinaram a vinda de criadores de gado. As incursões à região eram frequentes, pois havia atrativos aos contrabandistas, sobretudo, do outro lado do rio Uruguai.

Com abundância de terras livres, visto que os indígenas 'desapareceram' pelos motivos citados anteriormente, a região recebeu 'aventureiros', pessoas que vieram ocupar a antiga terra das Missões. Nos campos de Santa Tereza, atual município de Catuípe, instalou-se o paulista Manuel de Oliveira, que deixou grande descendência e foi um dos restauradores de Santo Ângelo. A partir de 1831, vieram outros interessados nas terras das Missões e formaram verdadeiros latifúndios, dedicando-se à extração da erva-mate, industrialização da mesma, exploração da madeira de lei, porém não dedicaram-se com afinco à agricultura.²⁷²

A ocupação da Microrregião de Santo Ângelo ocorreu por pessoas que vieram de diferentes regiões do Brasil. Vieram de São Paulo, de Minas Gerais e também de outras regiões do Rio Grande do Sul. A atividade de criação de gado era incipiente.

²⁷⁰ SIMON, Mário. **Breve notícia dos Sete Povos**. Santo Ângelo: CPV Orbital, 1984. p. 32.

²⁷¹ MACHADO, José Olavo. **História de Santo Ângelo**: das Missões aos nossos dias. Santo Ângelo: s.e., 1981. p. 22.

²⁷² CRUZ. **Santo Ângelo**: [...]. p. 94.

Em 1933, através da Lei n. 36, de 21 de outubro, o governo brasileiro integrou as terras que pertenciam aos índios missioneiros ao território nacional. Em 1857, Santo Ângelo, que pertencera a Rio Pardo e Cachoeira dos Sul, passou a pertencer ao recém criado município de Cruz Alta. "Foi elevado à categoria de freguesia e paróquia. Formaram-se estâncias, muitas delas com mão de obra guarani, que marcou o povoamento pós-Missões". A violência nas relações marcou a época, quando os que vinham de fora queriam se apossar das terras a todo custo.²⁷³

Segundo a historiadora Beatriz Mânica da Cruz, "a preocupação em ocupar espaços foi uma constante no decorrer do século XIX, tanto por parte do Governo Imperial como no Governo Provincial". Os primeiros a ocupar a região foram os luso-brasileiros paulistas, os açorianos; posteriormente, "vieram imigrantes alemães, italianos, poloneses e outros". Até 1858, não havia povoados na região. "Havia muitas famílias dispersas em condições de sobrevivência razoável".²⁷⁴

Os alemães chegaram em 1825, designados para São João Batista. Houve desenvolvimento da pecuária e comercial determinou que fosse elevado à categoria de vila e sede do município, desmembrando-se de Cruz Alta. O novo município era composto de quatro distritos: Santo Ângelo, Santa Tecla, São Miguel e São Luiz Gonzaga. Pouco tempo depois Santo Ângelo subdividiu-se criando o distrito de Santa Rosa. Santo Ângelo emancipou-se de Cruz Alta em 22 de março de 1873. A primeira Câmara Municipal de Santo Ângelo instalou-se em 31 de dezembro de 1874.

56.2 Escravos em Santo Ângelo

Os aventureiros paulistas que ocuparam a região de Santo Ângelo vieram acompanhados de escravos. Nas fazendas criatórias, os cativos faziam praticamente tudo. O negro cativo também foi utilizado na extração de erva-mate. As mulheres escravizadas participaram mais ativamente no trabalho doméstico. A relação entre escravos e senhores na região das missões foi

²⁷³ Idem. p. 96.

²⁷⁴ Idem. p. 102.

mediada pela violência. Quando acabou a escravidão, os ex-cativos foram abandonados à própria sorte.

A escravidão foi significativa na região, Em Cruz Alta, foi fundada a segunda sociedade abolicionista da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Quando ocorreu esta fato, Santo Ângelo pertencia à Cruz Alta e o Dr. Antônio Antunes Ribas, integrante daquela sociedade era santo-angelense. Graças ao empenho de Ribas, em Santo Ângelo foi declarada a liberdade dos escravos em 7 de setembro de 1884, quase quatro anos antes da abolição nacional.

Há uma lista de classificação de escravos para serem libertos pelo Fundo de Emancipação em Santo Ângelo com 25 pessoas, sendo 13 do sexo feminino e 12 do masculino, com idades entre 7 e 63 anos. Todos os trabalhadores escravizados aparecem como solteiros. As profissões dos cativos eram mucama(o), cozinheira, campeiro, costureira, lavrador. Quanto à cor foram classificados como sendo 14 pardos e 11 pretos.²⁷⁵

Os proprietários destes trabalhadores escravizados são: João Marques Menezes, João Correa Lemos, Marciano Silveira dos Santos, Zeferino José de Vargas, Procópio Soares da Silva, Delfina Inácio Soares, José Antunes de Almeida, José vieira Borba, Clarinha de Freitas, Eufrázia Marciana Soares, Mariana Ferreira de Lima, Fidelis José Ferreira, Custódia Maria do Amaral, Francisco Fernandes de Maria e Rita Maria dos Santos. Pelo número de escravos e o de proprietários deduzimos que não havia mais que dois cativos por proprietário.²⁷⁶

O historiador Leandro Jorge Daronco, analisou processos-crime no período da escravidão em Cruz Alta e encontrou um caso de fuga do cativo Adão, propriedade de Manoel Lucas Annes. O documento data de 1868 e versa sobre dois crimes: assassinato e fuga. "Adão foi indiciado no segundo processo porque, depois de ter cometido ato de violência, teria fugido para Giruá, no 5º distrito de Santo Ângelo, onde, dias mais tarde, após ter resistido à

²⁷⁵ BINDÉ, Vilmar Campos. **Santo Ângelo**: terra de muitas histórias. Santo Ângelo: Multicor, 2006. pp. 66-69.

²⁷⁶ Idem.

prisão, acabou sendo capturado."²⁷⁷ Este episódio comprova que existiu escravidão e não foi branda. Também serviu para mostrar que cativos fugidos de Cruz Alta se escondiam nas matas de Santo Ângelo e arredores.

Outro exemplo da presença de cativos na Microrregião de Santo Ângelo é um cemitério onde foram enterrados escravos Bossoroca e uma comunidade quilombola em Giruá. Há também resquícios de uma senzala na região.

6.3 Etnias na Microrregião de Santo Ângelo

No final do século XIX grandes levas de imigrantes chegaram à Santo Ângelo. Alemães, italianos, poloneses, russos, holandeses, letãos, entre outros grupos vindos da Europa. Juntamente com os negros que permaneceram após à escravidão e indígenas formaram a população da Microrregião de Santo Ângelo.

Os negros e indígenas não foram maioria na composição da população. A população negra não era significativa, pois as atividades econômicas escravistas nesta região não exigiram muitos cativos. Os indígenas foram trasladados para a região platina ou migraram para outras regiões do Rio Grande do Sul, portanto, restaram poucos neste local. Assinalamos os indígenas foram expropriados de suas terras e passaram décadas vivendo de artesanato e mendicância. A mortalidade infantil nesta etnia foi altíssima e a população foi minguando até quase desaparecer.

A população branca, vinda da Europa, fixou-se na região para trabalhar em pequenas e médias propriedades e, em pouco tempo, tornou-se maioria. Durante o projeto de colonização por famílias europeias do final do século XIX, vieram alemães, espanhóis, italianos, holandeses, portugueses, poloneses, ucranianos e outros. Houve rápida ocupação das terras e expropriação do segmento caboclo, negros e indígenas que trabalhavam em terras não registradas em seus nomes.²⁷⁸

²⁷⁷ DARONCO, Leandro Jorge. **À sombra da cruz: trabalho e resistência servil no noroeste do Rio Grande do Sul - segundo os processos criminais [1840-1888]**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 104.

²⁷⁸ Ver ZARTH, Paulo Afonso. **Estancieiros, colonos e lavradores nacionais na construção da estrutura agrária do Rio grande do Sul. Estudos de História**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. USP. Franca. v. 8, n. 2. 2001.

Com a chegada dos portugueses no Brasil, a população indígena sofreu com as doenças desconhecidas por eles e muitos morreram em consequência deste fato. Outros morreram por causa das guerras. Quando chegaram os colonos europeus deu-se verdadeira “caça” aos bugres com a expulsão de muitos mestiços indígenas das suas terras. Há estimativas que quando da época do descobrimento havia no Brasil em torno de cinco milhões de índios. Em 2010, o total da população indígena era de 821.501 no Brasil, representando 0,43% da população brasileira.

As outras etnias - alemã, italiana, poloneses, russos, holandeses - tiveram acesso à terra e prosperaram. Estabeleceu-se na Microrregião de Santo Ângelo um hiato entre as etnias europeias e negros/indígenas/mestiços. Percebe-se a diferença nas habitações, nos bairros, nas ocupações, na Educação, nas religiões, na cultura. Há eventos culturais na região que não tem representação afro e indígena. Este hiato é percebido no currículo das escolas, visto que os negros e indígenas ainda não têm espaço merecido.

Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo de 2010, citamos alguns dados sobre a composição étnica, pois nosso projeto ação/intervenção versa sobre Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais. Assinalamos a importância de analisar a renda das etnias a fim de entendermos a pirâmide social da região em estudo. Um dos fatores, talvez o principal, que determina a baixa renda é a ocupação em postos de trabalho menos remunerados, decorrência da qualificação profissional, anos de estudo.

As análises recaíram sobre quadro comparativo entre a população brasileira, rio-grandense e da Microrregião de Santo Ângelo. Na tabela 3, buscamos elucidar o número de habitantes de cada município da microrregião, bem como a sua distribuição por cor ou raça de acordo com a planilha do censo do IBGE 2010. Procuramos localizar a Microrregião de Santo Ângelo através do mapa para um melhor entendimento em termos de localização territorial. Logo após, a partir da tabela 4, informamos o percentual de brancos, negros, pardos e indígenas existentes na microrregião, tomando como parâmetros percentuais em nível de Brasil e Rio Grande do Sul. Também

usamos os comparativos relacionados aos percentuais de alfabetizados (tabela 5) e não alfabetizados (tabela 6), existentes em âmbito nacional, estadual e local. Da mesma forma, procuramos discutir a variação da renda dessa população, brancos, negros, pardos e indígenas. Usamos como referência duas variantes um grupo que ganha entre $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo (tabela 7) e entre 5 a 10 salários mínimos, (tabela 8). A partir desses dados foi possível evidenciar qual a posição que os negros, pardos e indígenas ocupam em relação aos brancos na sociedade.

(Tabela 2) Composição étnica da Microrregião de Santo Ângelo

Municípios	Popul. total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indíg.	Sem decl.
Bossoroca	6.884	5.017	633	294	940	-	-
Catuípe	9.323	8.009	191	53	1.069	-	-
Dezesseis de Novembro	2.866	2.259	25	7	575	-	-
Entre Ijuís	8.938	8.080	119	-	739	-	-
Eugênio de Castro	2.798	2.036	99	69	595	-	-
Giruá	17.075	13.766	435	148	2.710	16	-
Pirapó	2.757	1.842	41	18	856	-	-
Rolador	2.546	2.049	52	23	422	-	-
Santo Ângelo	76.275	62.315	1.416	714	11.778	51	-
Santo Antônio das Missões	11.210	8.003	637	47	2.522	-	-
São Luiz Gonzaga	34.556	27.298	635	300	6.267	56	-
São Miguel das Missões	7.421	5.439	107	18	1.677	180	-
São Nicolau	5.727	4.198	72	3	1.433	21	-
Senador Salgado Filho	2.814	2.505	77	10	222	-	-
Ubiretama	2.296	2.195	16	-	85	-	-
Vitória das Missões	3.485	2.723	120	47	591	4	-
Microrregião Santo Ângelo	196.971	157.735	4.675	1.752	32.481	328	-

Fonte IBGE, Censo, 2010.

A microrregião de Santo Ângelo



Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o_de_Santo_%C3%82ngelo

A Microrregião de Santo Ângelo conta com 196.971 habitantes, representando 1,84% da população estadual, segundo senso de 2010. Esta microrregião está situada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, distante aproximadamente 470 km da capital. A região está na fronteira com a Argentina e oeste de Santa Catarina. A referência para prestação de serviços é Ijuí. Por muito tempo, a microrregião de Santo Ângelo figurou como apêndice econômico de Ijuí.

Na Microrregião de Santo Ângelo também houve redução da população indígena em relação à época das Missões Jesuíticas. Segundo dados de 2010, há 328 índios, ou seja, 0,17% da população. Os indígenas foram perdendo suas terras e acabaram confinados em reduções. Na Microrregião de Santo Ângelo há duas terras indígenas uma no município de São Miguel das Missões e outra em São Luiz Gonzaga.

Quanto aos negros, o censo de 2010 indicou a presença de 4.675 negros e 32.481 pardos, que somados totalizam 37.516 afrodescendentes, representando 19% da população. O negro veio ao Brasil na condição de trabalhador escravizado e durante todo o período escravista sempre foi considerado um ser inferior. Ser negro no Brasil era sinônimo de escravo. No

Rio Grande do Sul, a palavra 'preto' tem mais conotação pejorativa do que negro.

O IBGE utiliza as palavras 'preta' e 'parda' como indicativos de cor de pele. Ocorre que muitas pessoas afrodescendentes não se assumem como negras porque sabem que foram ou são discriminadas. Ser negro no Brasil é muito complicado, visto que o mito da democracia racial não é verdadeiro. As pessoas negras e pardas ainda são muito discriminadas por causa da cor. É muito comum a pessoa um pouco mais clara declarar-se que é branco do que assumir-se negro, consequência do racismo que ainda existe. Portanto, os dados do IBGE podem não representar a realidade quando nos referimos aos negros e pardos.

Trabalhar as relações étnico-raciais é muito importante porque mesmo sendo minorias na população, os negros, pardos e índios somam 37.844 habitantes, representando 19,2% da população. Essa população é minoria aqui na Microrregião de Santo Ângelo, mas é maioria se utilizarmos como parâmetro o total da população brasileira.

Os municípios que apresentam maior número de indígenas pela ordem são: São Miguel das Missões (180), 2,42% da população; São Luiz Gonzaga (56), equivalente a 0,16% da população; e Santo Ângelo (51), 0,07% dos municípios. Nestes municípios tivemos reduções jesuíticas, no entanto pouco serviram para emancipá-los economicamente. Há muitos indígenas que sobrevivem da mendicância e venda de artesanato, fixando-se em locais de visitação turística, como no caso de São Miguel das Missões e Santo Ângelo.

Os negros estão distribuídos em maior número de municípios. Pela ordem, os maiores redutos de negros e pardos estão nos municípios: Santo Ângelo (13.194), 17,30%; São Luiz Gonzaga (6.902), 19,98%; e Giruá (3.145), 18,42%. Percebe-se que as maiores concentrações estão nos municípios que apresentam indústrias e prestações de serviços. Esta afirmação remete a outra constatação. Os negros e pardos não são proprietários de terras. Trabalham como assalariados em zonas urbanas.

Giruá possui 435 negros, o equivalente a 2,55% da população municipal. Este município abriga uma comunidade negra remanescente de quilombo, denominada Quilombo Correa, composta de seis famílias, que provavelmente

vieram do município de Cruz Alta, importante polo escravista no passado. Este tema foi abordado anteriormente no capítulo sobre aspectos da história do negro no Brasil.

(Tabela 3). Quadro comparativo por cor ou raça: Brasil, Rio Grande do Sul e Microrregião de Santo Ângelo.

	Brasil / %	RS %	Microrregião de Santo Ângelo %
Branca	47,51	83,22	80,08
Preta	7,2	5,50	2,37
Pardos	43,42	10,64	16,49
Indígenas	0,43	0,31	0,17

Fonte IBGE 2010.

Sublinhamos o baixo número de indígenas, em relação ao número total do nosso estado. Também chama atenção o elevado percentual de pardos na Microrregião de Santo Ângelo, superior à média do Rio Grande do Sul. Com certeza, muitos pardos poderiam se identificar como negros, mas se identificam como pardo devido ter a cor da pele mais clara, quando na verdade são negros, filhos de negros e descendentes de trabalhadores escravizados.

A sociedade brasileira internalizou o preconceito da época colonial, quando o negro era somente mão de obra na situação de trabalhador escravizado, sem direitos e era considerado uma peça, uma máquina. Portanto o trabalhador escravizado não era cidadão e não poderia participar da sociedade. Com a libertação, o negro carregou este preconceito e passou a negar suas raízes na tentativa de se tornar moreno, pardo, sarará para 'escapar' do rótulo de negro escravo.²⁷⁹

Conforme José Alberto Magno de Carvalho, pesquisador da UFMG e Charles H. Wood, pesquisador da Universidade do Texas, em *Categorias do Censo e Classificação Subjetiva de Cor no Brasil*, os negros ao serem entrevistados pelos agentes do IBGE preferem se declarar pardos, por ser uma cor que está mais próxima da branca, que na visão deles indica ascensão

²⁷⁹ MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

social. Evitam de se declarar negros, pois esse termo ainda denota desprestígio social.²⁸⁰

Segundo os autores, houve manifestações do movimento negro em relação às classificações de cor usadas pelo IBGE, o movimento negro é a favor que não haja cor intermediária entre o branco e o preto, pois isso faz com que as pessoas migrem de cor a cada senso demográfico, pois quanto mais se aproximarem do branco isso lhes dá status social.²⁸¹

De acordo com Edith Piza e Fúlvia Rosemberg, ambas as pesquisadoras da USP e Fundação Carlos Chagas, em *Cor nos Censos Brasileiros*, o quesito cor tem um significado social de pertença, ou seja, muitas vezes o indivíduo não se autodeclara preto pelo estigma de inferioridade que esta cor carrega.²⁸²

(Tabela 4). Pessoas de 5 anos ou mais de idade, total e as alfabetizadas, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e a idade.

	Total	Brasil %	Total	RS %	Total	Microrregião de Santo Ângelo %
Branca	0,73	0,46	1,12	0,79	1,16	0,78
Preta	0,09	0,05	0,08	0,04	0,03	0,02
Parda	0,79	0,39	0,19	0,10	0,23	0,14
Indígena	0,01	0,00	0,01	0,00	0,01	0,00

Fonte IBGE 2010.

Entre os alfabetizados no Brasil, os brancos estão em primeiro lugar. Os negros e indígenas são os segmentos que mais reprovam e abandonam a escola. Ou seja a população branca tem mais acesso e permanece mais na escola. Se compararmos o Brasil, Rio Grande do Sul e a Microrregião de Santo Ângelo percebemos que este fenômeno se repete.

Em relação aos não alfabetizados, os afrodescendentes e indígenas são maioria. São os que não têm todas as possibilidades de acesso e não permanecem muito tempo na escola.

²⁸⁰ CARVALHO, José Alberto magno de. WOOD. Charlies H. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. 1992. In: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol11_n1_1994/vol11_n1_1994_1artigo_3_17.pdf>. Acesso em 11-12-12.

²⁸¹ Idem.

²⁸² PIZA. Edith. ROSEMBERG. Fulvia. Cor nos censos brasileiros.1999. REVISTA USP, São Paulo, n.40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99. In: <<http://www.usp.br/revistausp/40/13-edithpiza.pdf>>. Acesso em 11-12-12.

(Tabela 5). Não alfabetizados.

	Total	Brasil %	Total	RS %	Total	Microrregião de Santo Ângelo %
Branca	0,73	0,27	1,12	0,47	1,16	0,38
Preta	0,09	0,05	0,08	0,04	0,03	0,01
Parda	0,79	0,39	0,19	0,09	0,23	0,09
Indígena	0,01	0,01	0,01	0,00	0,01	0,00

Fonte IBGE 2010.

Renda

Pessoas de 10 anos ou mais de idade, responsáveis pelos domicílios particulares, por cor ou raça, segundo o sexo e as classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita.

(Tabela 6). Mais de ½ a 1 salário mínimo.

	Total	Brasil %	Total	RS %	Total	Santo Ângelo %
Branca	49,38	13,27	84,19	23,60	80,35	26,24
Preta	8,98	2,86	5,6	1,91	2,76	1,00
Parda	40,04	12,6	9,57	3,31	15,93	5,99
Indígena	0,37	0,08	0,26	0,06	1,14	0,05

Fonte IBGE 2010.

Percebemos que a população parda, negra e indígena ganha menos do que os brancos. Os menores salários são destinados à mão de obra menos qualificada, reflexo direto da formação. Percebemos nas tabelas anteriores que os negros, pardos e indígenas são os que têm menos anos de escolaridade, conseqüentemente, ocupam os postos de trabalho menos remunerados.

(Tabela 7). Mais de 5 a 10 salários mínimos.

	Total	Brasil %	Total	RS %	Total	Microrregião de Santo Ângelo %
Branca	49,38	2,83	84,19	4,38	80,35	2,55
Preta	8,98	0,11	5,6	0,07	2,76	0,02
Parda	40,04	1,12	9,57	0,13	15,93	0,12
Indígena	0,37	0,00	0,26	0,00	1,14	0,00

Fonte IBGE 2010.

Os maiores salários estão nas mãos da população branca. Este fato se repete em todas as regiões do Brasil. Não poderia ser diferente na Microrregião de Santo Ângelo.

6.4 Um pouco da História e Educação dos municípios participantes do projeto

Nossa pesquisa baseou-se em dados retirados dos sites dos respectivos municípios. Alguns dados foram cedidos pelas secretarias de educação, mas podem variar devido ao fluxo permanente de entrada e saída de alunos e professores. Quanto à história dos municípios, nos apoiamos na literatura disponível e em documentos das próprias prefeituras.²⁸³

6.4.1 Eugênio de Castro

Eugênio de Castro possui 3.144 habitantes. Surgiu em 1930, quando foram construídas duas estradas, uma ligava Santo Ângelo a Tupanciretã e desta, partia outra que ligava a Ijuí. Formou-se, então, uma "esquina". Eugênio de Castro era um comerciante que estabeleceu-se nesta esquina e abriu ali uma casa comercial. Em 1935 foi criada uma escola particular, com a cedência de um professor municipal. Em 1956, foi decretado pelo Prefeito de Santo Ângelo, o 5º Distrito deste Município com o nome de Eugênio de Castro, em homenagem ao primeiro morador da localidade.

Em 1930 surgiu a primeira escola da comunidade e, em 1934, inaugurava-se a primeira casa comercial. O município foi criado desmembrando-se de Santo Ângelo. A economia de Eugênio de Castro baseia-se na agricultura e na pecuária. O município é constituído por pequenas e médias propriedades rurais onde são produzidos soja, trigo e milho, e criam-se suínos, bovinos e produz-se leite.

²⁸³ Ver Vitória das Missões. In: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedosul/vitoriadasmissoes.pdf>>. Acesso em 28-04-14. Entre-Ijuís. In: <<http://www.entreijuis.rs.gov.br/>> Acesso em 28-04-14. Eugênio de Castro. In: <<http://www.pmeuca.com.br/site/>>. Acesso em 28-04-14. Santo Ângelo. In: <<http://www.santoangelo.rs.gov.br/>>. Acesso em 28-09-14. Vitória das Missões. In: <<http://www.vitoriadasmissoes.rs.gov.br/>>. Acesso em 28-04-14.

O município tem duas escolas de ensino fundamental e uma de Educação Infantil. Ao todo são 34 professores.

6.4.2 Entre-Ijuis

Em 1923 o "Passo do Ijuí" recebeu a construção do primeiro comércio organizado pelo senhor Ernesto Cardoso de Aguiar. Em 1948, foi criado o Distrito de Entre-Ijuís. Em 1987, Entre-Ijuís emancipou-se de Santo Ângelo.

Entre-Ijuís possui um total de oito escolas, sendo cinco pertencentes à rede municipal de Ensino Fundamental e três à rede estadual. Atualmente o município conta com uma Escola de Educação Infantil na sede do Município e quatro Escolas de ensino Fundamental as quais atendem alunos da Educação Infantil.

Escolas municipais

- E M E I Jociane Casarotto dos Santos - 85 alunos;
- E M E F Antônio Cortez - 92 alunos;
- E M E F Maria Antônia Uggeri Pizetta - 229 alunos;
- E M E F São Paulo - 194 alunos
- E M E F Zeferino Antunes de Almeida - 134 alunos

Na rede Municipal de Ensino há 80 professores, 5 eiretores, 4 coordenadores pedagógicos, 4 professores da hora do conto e biblioteca.

Escolas estaduais

- Escola Carlos Kruehl - 342 alunos
- Escola Técnica Entre Ijuís - 720 alunos
- Escola Catarina Mattana do Couto - 12 alunos

A rede Estadual conta com 69 professores.

6.4.3 Vitória das Missões

A colonização do antigo distrito de Colônia Vitória, hoje município de Vitória das Missões, iniciou em 1909 quando ali chegaram os primeiros

colonos, descendentes de alemães, oriundos do município de Pelotas. Em 1929 chegaram os descendentes de italianos, vindos especialmente das cidades de Cachoeira do Sul e Bento Gonçalves.

A educação era feita pelos próprios colonos, e na escola se aprendia os dois idiomas: português e a língua de origem (alemã ou italiana). A educação formal surgiu algum tempo depois quando houve a necessidade da integração social entre as pessoas e comunidades. Na escola aprendia-se a ler e escrever, e nas escolas alemãs o canto era muito praticado. Em três dias da semana falava-se italiano ou alemão e no restante dos dias o português. Somente em 1955, foi construído o prédio efetivo e que atualmente abriga alunos de pré-escola ao ensino médio, denominado inicialmente de escola rural de colônia, após passando a chamar-se Escola estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

O núcleo urbano do município de Vitória das Missões, começou a formar-se em 1940, com a instalação no local de pequenas indústrias como serraria, moinho colonial e casas de comércio. O município possui muitos traços culturais da época inicial de colonização: nas comidas, nas expressões das pessoas, nas tradições, nos cantos, os quais passam de geração em geração.

Vitória das Missões passou a ser município em 1992, desmembrado do município de Santo Ângelo. Situa-se próximo ao Município de São Miguel das Missões onde estão as Ruínas de São Miguel Arcanjo, reconhecidas como patrimônio Histórico Cultural da Humanidade através da UNESCO.

6.4.4 Santo Ângelo

A História de Santo Ângelo foi descrita acima, no início deste capítulo. No município de Santo Ângelo há 41 escolas, sendo 21 de Educação Infantil e 20 de Ensino Fundamental. Atuam nestas escolas 302 professores de Ensino Fundamental e 132 de Educação Infantil. O município conta com 250 funcionários para trabalhar nas escolas e 55 coordenadores pedagógicos e supervisores. Dados de junho de 2014, apontavam para 5.475 alunos matriculados no município de Santo Ângelo.

7 Algumas reflexões sobre as ações desenvolvidas

*Lutar pela igualdade sempre
que as diferenças nos
discriminem, lutar pelas
diferenças sempre que a
igualdade nos descaracterize.*
Boaventura de Souza Santos

7.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Sparta de Souza

Curso: Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais

Local: Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Sparta de Souza

Data: 01 de agosto de 2013

Número de participantes: 06 professores

Duração da atividade: 12 horas (três turnos)

Descrição das atividades: Explanação do projeto ação\intervenção do Programa de Pós Graduação da UNIPAMPA - Campus Jaguarão, debate com enfoque na implementação da Lei 10.639\03, mostra de vídeo sobre racismo, palestra e atividade prática.

a) Acolhida:

Chegando à escola fomos recebidos pela direção e coordenação pedagógica da escola. A escola atende da pré escola ao sexto ano do Ensino Fundamental. Participaram da formação seis professores. Realizamos três turnos de formação (manhã, tarde e noite). O professor Dr. Adelmir Fiabani, orientador do projeto deu início às atividades fazendo uma breve explanação do projeto de

Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão.

b) Formação teórica:

Racismo na História, formação da identidade do indivíduo, racismo na escola, o papel do professor no combate ao racismo, racismo no livro didático, análise de obras de literatura infantil e infanto-juvenil, história da África e do negro no Brasil, estratégias de como trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, análise de vídeos e filmes sobre a temática.

c) Atividade prática

Oficinas:

Filmes, vídeos, documentários, máscaras africanas, bonecas africanas, estética africana, arte africana, instrumentos musicais, releituras de obras (Debret), aspectos da culinária africana, lendas e histórias africanas, sugestões de sites e livros referentes à temática.

d) Avaliação:

Os professores se mostraram bastantes resistentes à temática, pois acreditam que o maior racismo vem da parte do povo negro, pois trazem uma auto defesa consigo. Esta visão é própria do senso comum quando o indivíduo emite opinião sem o conhecimento de causa. Sempre que uma pessoa não quer encarar um problema de frente, culpa a própria vítima pela situação que esta se encontra. Como exemplo, citamos os racistas que não admitem o racismo, os machistas que culpam a mulher pelo estupro.

Mesmo com posições contrárias no que se refere ao racismo, os professores refletiram que a sociedade é bastante falha quando se trata da questão racial no Brasil, principalmente em relação aos negros. Sobretudo dentro da escola, pois esta foi criada a partir de uma hierarquia étnica, que sempre colocou em evidência o povo europeu, estigmatizando os indígenas e africanos como seres incapazes de ascender social e economicamente.

7.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Manoel

Curso: Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais

Local: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Manoel

Data: 02 de agosto de 2014

Número de participantes: 25

Duração da atividade: 12 horas (três turnos)

Descrição das atividades: Palestras, análise de vídeos, debates sobre o racismo no livro didático e na literatura infanto-juvenil

a) Acolhida:

Chegamos à escola às 08 horas e 30 minutos. Fomos recebidos pela direção da escola que nos conduziu até a sala de multimídia, onde os professores estavam reunidos. Participaram da formação 25 professores, desde educação infantil até os anos finais do ensino fundamental de três escolas municipais do município de Santo Ângelo: Escola Municipal Ensino Fundamental Antônio Manoel (que cedeu o espaço físico), a Escola Municipal Educação Infantil Wilson Gonçalves Ramos e a Escola Municipal Ensino Fundamental Francisco Brochado da Rocha.

Ao darmos início à programação, saudamos a todos e explanamos sobre o objetivo de mestrado profissional da UNIPAMPA, que consta da aplicação de um projeto, visando auxiliar em algum aspecto o desenvolvimento da educação no local de atuação do mestrando. Buscamos mostrar ao público o motivo pelo qual escolhemos a temática Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais para trabalharmos com os professores do município de Santo Ângelo e região. Relatamos que a escolha da temática se deu a partir do resultado de uma pesquisa, quando aplicamos um questionário aos professores buscando colher informações acerca do conhecimento sobre referida temática, que para a nossa surpresa foi 98% de desconhecimento a respeito e 100% solicitaram curso de formação.

b) Formação teórica:

O Racismo na História, Racismo no Brasil, Diversidade, Identidade, Racismo e Discriminação, Propostas pedagógicas, o negro na mídia, no livro didático, no livro infantil e infanto-juvenil. História da África e do negro no Brasil.

A parte teórica ocorreu em forma de palestras e apresentação de vídeos. Tratamos da História da África Antiga, dos reinos, da família, sociedade, escravidão. Sobre o negro no Brasil, abordamos a história da escravidão, o legado africano, o quilombo, as reações dos cativos. Explicamos a diferença entre racismo e preconceito, as diversas faces do racismo, como ele acontece, o papel do professor frente às atitudes racistas.

Tratamos também da formação da identidade da criança e as consequências do racismo e preconceito. Neste momento houve intensa participação do grupo, com relatos de experiências vividas na escola e na comunidade.

c) Atividade prática:

Oficinas

As oficinas são uma forma de aproximar a teoria e a prática numa proposta de construção do conhecimento. Trabalhamos com diversas oficinas, sempre contextualizadas com a teoria, com o propósito de representar a através da arte a história e cultura africana.

Desenvolvemos oficinas de construção de bonecas africanas, máscaras africanas, música africana, através da construção de instrumentos musicais, danças através de montagem de coreografias, culinária, vocabulário, literatura africana. Todas as oficinas foram elaboradas contextualizando a história e os acontecimentos contemporâneos.

Análise de livros didáticos e de literatura.

d) Avaliação:

No momento final do encontro realizamos uma discussão sobre os conteúdos trabalhados no encontro em que os professores tiveram oportunidade de expor suas opiniões a respeito do tema. Muitos reconheceram

que, muitas vezes, por falta de conhecimento deixaram acontecer situações de racismo em sala de aula. Reconheceram a importância de se trabalhar a história para se compreender a sociedade contemporânea. Vislumbraram a possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar através de projetos. Enfim, podemos considerar que foi muito produtivo o encontro. Sugeriram que mais encontros poderiam ser oferecidos a fim de discutir assuntos pertinentes à educação para as relações étnico-raciais na escola.

Um dos pontos positivos do projeto de formação de professores é que surgiu a ideia para complementar as horas de formação e culminância do projeto a realização do I Seminário Consciência Negra das Missões, que seria uma oportunidade das escolas e secretarias participantes do projeto para expor os trabalhos desenvolvidos, proporcionando um momento de trocas e discussões sobre a temática. Comentamos sobre a possibilidade de uma conferência com o professor Domingos da Costa de Guiné Bissau - África.

7.3 Secretaria Municipal de Educação de Entre-Ijuís

Curso: Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais

Local: Secretaria Municipal de Educação de Entre Ijuís

Data: 22 de agosto de 2013

Número de participantes: 45 professores

Duração da atividade: 12 horas (03 turnos)

Descrição das atividades: Palestras, discussões de textos referentes à temática em questão, análise de livros didáticos e de obras de literatura, realização de atividades práticas para enriquecer a práxis pedagógica do professor no dia-a-dia da sala de aula, sugestões de obras de autores que escrevem sobre racismo, relações étnico-raciais e educação entre outros assuntos que contemplem o tema para estudos posteriores. Indicação de filmes e apresentação de vídeos.

a) Acolhida:

A cerimônia de abertura ocorreu com a presença da Secretária Municipal de Educação professora Tânia Scola. Apresentação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa Mestrado Profissional em Educação pela mestrandia Eliziane Sasso dos Santos e seu orientador professor Dr. Adelmir Fiabani. Durante esta apresentação, foi colocado o objetivo do mestrado da instituição, o qual busca mudanças em algum aspecto da educação local com aplicação de um projeto de ação /intervenção. A escolha do tema deu-se em função de constatações empíricas relacionadas ao trato da educação para as relações étnico-raciais e através de pesquisa com a aplicação de um questionário aos professores dos municípios da Microrregião de Santo Ângelo.

b) Formação teórica:

Relações étnico-raciais na escola e na sala de aula; o racismo no Brasil hoje; o racismo na História; diversidade, identidade, racismo e discriminação; o negro na mídia, no livro didático, na literatura infantil e juvenil; a história da África, reinos africanos, religiosidade africana, agricultura africana, aspectos culturais e da culinária africana; valorização da família e do idoso na África; educação das crianças africanas; aspectos da escravidão africana e escravidão no Brasil; o papel da mulher na sociedade africana.

c) Atividade prática

Oficinas:

As oficinas objetivavam subsidiar os professores para o enriquecimento da prática diária em sala de aula. Foram realizadas várias oficinas todas com embasamento teórico a partir das palestras realizadas durante a jornada. Trabalhamos com a confecção de bonecas africanas, procuramos enfatizar o valor da boneca na sociedade africana, destacando que em cada grupo cultural existem tipos diversos de bonecas. Também trabalhamos com construção de instrumentos musicais, como o afoxé, chocalho, cuíca, reco-reco, tambor, sempre fazendo um elo com a teoria, embasado em conhecimento científico. Mostramos a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre história e cultura

africana e afro-brasileira através dos costumes usados na culinária, em que cada povo prepara de uma forma e atribuem um significado para o alimento. O uso de máscaras entre alguns povos africanos é bastante comum, então trabalhamos com a construção de máscaras a partir de materiais de sucatas, pedaços de palmeiras, enfatizando o valor cultural destes objetos entre os africanos. As máscaras são usadas tanto para festas como para cultos religiosos, até mesmo para celebrar a memória de entes queridos. A estética africana está muito presente em nosso país, como por exemplo, as tranças no cabelo. Trabalhamos com uma oficina expondo vários modelos de tranças. O cabelo para a mulher africana é uma forma de expressar sentimentos, cada modelo de penteado expressa um tipo de sentimento, por exemplo, não arrumava o cabelo era sinal que estava com demência. Quando estava solteira e a procura de um companheiro, ela produzia no cabelo anéis grossos. Também não podemos esquecer da trança nagô, que tem uma conotação étnica, pois pelo trançado as pessoas são identificadas a qual grupo pertencem. No Brasil, os trabalhadores escravizados usavam esta trança para facilitar a fuga pelo meio da mata.

d) Avaliação:

Durante a avaliação oral realizada no final da jornada podemos constatar que os professores se manifestaram de maneira positiva em relação ao curso. Relataram experiências vividas em sala de aula que poderia ter tido outro encaminhamento se dispusessem de conhecimento sobre a causa. Enfatizaram a importância de termos um olhar crítico a respeito da questão étnica no interior da escola, pois neste espaço convergem muitas diferenças, tanto étnica, social e econômica. Concordaram que o currículo escolar é o grande responsável pela perpetuação do racismo na escola, por que se segue um currículo embranquecido, com princípios europeus, prevalecendo apenas costumes, história, memória do povo europeu, estigmatizando o povo negro e indígena, sendo que estes também fazem parte da formação étnica brasileira. A partir do curso surgiram ideias de projetos para serem desenvolvidos no interior das escolas buscando fazer um resgate da origem étnica dos alunos e transformá-lo em projeto ou ação afirmativa para ser executada ao longo do

ano letivo. Também surgiu o interesse de se trabalhar com obras que tratam do tema em questão a partir das sugestões trazidas pelos palestrantes.

7.4 Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro

Curso: Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais

Local: Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro

Data: 23 e 24 de agosto de 2013

Número de participantes: 28 professores

Duração da atividade: 12 horas (03 turnos)

Descrição das atividades: Apresentação dos palestrantes aos professores pela coordenadora pedagógica, professora Luciana Reck, exposição do projeto Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais, idealizado pela mestrandia Eliziane Sasso dos Santos e seu orientador professor Dr. Adelmir Fiabani. Palestras, análise de vídeos e obras da literatura infantil e infanto-juvenil, construção de material pedagógico para aprimorar o trabalho em sala de aula.

a) Acolhida:

Ao chegarmos no município de Eugênio de Castro fomos recebidos pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e a equipe diretiva de uma das escolas municipais juntamente com a Secretária de Educação do município. Estavam reunidos 28 professores da rede municipal de ensino desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

b) Formação teórica:

A importância dos estudos africanos na Educação Básica; o papel do negro na hierarquia das classes sociais; racismo no livro didático e na literatura infantil e infanto-juvenil; formação da identidade da criança negra e não negra; influência da culinária, música, religiosidade e estética africana na formação do povo brasileiro; importância do idoso na África e da história oral. Relação do

homem com a natureza; diferença da escravidão na África e escravidão no Brasil; reinos, aldeias e clãs na África subsaariana; o casamento poligâmico na África; o papel da mulher na sociedade africana.

c) Atividade prática

Oficinas:

Realizamos oficinas baseados nos conteúdos trabalhados durante as palestras. Foram feitas oficinas de estética, música, culinária, máscaras, bonecas africanas. Análise de filmes, sugestões de sites com conteúdos relacionados com a temática, como a Cor da Cultura, portal Geledés, Casa das África, Aruanda Mundi, Ceao/UFBA e obras de literatura infantil e juvenil com personagens negros, releitura das obras de Debrê e Tarcila do Amaral.

d) Avaliação:

Os professores se mostraram bastantes entusiasmados com a temática, assumiram que no passado cometeram falhas no espaço escolar em relação aos alunos negros. Foram momentos enriquecedores, pois houve trocas de experiências em que os participantes do curso puderam refletir sobre sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Durante a avaliação oral, surgiram propostas para aplicação de projetos e de ações interdisciplinares voltadas ao tema. Os participantes do curso afirmaram que a partir das palestras constataram que há racismos na mídia e no livro didático e que, a partir daquele momento, serão críticos quanto aos programas televisivos.

7.5 Secretaria Municipal de Educação de Vitória das Missões

Curso: Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais

Local: Secretaria Municipal de Educação de Vitória das Missões

Data: 13 de setembro de 2013

Número de participantes: 71 professores

Duração da atividade: 12 horas (03 turnos)

Descrição das atividades:

Apresentação de vídeos, palestras, análise de filmes, livros de literatura infantil e juvenil e de livros didáticos, oficina de projetos, oficinas de material de apoio pedagógico, interpretação de lendas africanas. As palestras foram sobre História da África, cultura afro-brasileira, racismo, preconceito, importância da educação para as relações étnico-raciais.

a) Acolhida:

Fomos recepcionados em uma escola municipal de ensino fundamental pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e pelo Secretário de Educação Sr. Ênio Carvalho. Estavam presentes 71 professores da rede municipal e estadual de ensino, entre estes, professores da Educação Infantil ao Ensino Médio. Na abertura do evento houve uma solenidade com a presença do prefeito do município, que em sua fala destacou a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar, como também fora dele, pois a diversidade está presente em todos os espaços da sociedade. Logo após o Secretário de Educação também se pronunciou, agradecendo a oportunidade que a Universidade Federal do Pampa estava proporcionando aos professores do município de Vitória das Missões, sendo que estas autoridades permaneceram no local durante as palestras. Encerrada a solenidade de abertura, prosseguimos com a programação do curso.

b) Formação teórica:

O que é racismo e discriminação, racismo na história, racismo na mídia, o racismo no Brasil; formação da identidade da criança, formação da identidade da criança negra e da criança branca; aspectos da história do negro abordada no livro didático; manifestações culturais afro-brasileiras; o papel do negro na sociedade contemporânea; as Relações Étnico-Raciais no Brasil e na escola; projetos que tornem a Lei 10.639/03 efetiva nas escolas; diversidade; a África como continente mãe, a espécie humana como única raça, imagens e estereótipos sobre a África construída pelos primeiros viajantes, reinos africanos, saberes e conhecimentos dos africanos; a diáspora africana, o trabalho escravo no Brasil, o quilombo, herança africana no português brasileiro, contribuições dos africanos na religiosidade brasileira.

c) Atividade prática

Oficinas:

Ao propormos as oficinas dividimos os professores em grupos os quais cada grupo seria responsável por um tema. Trabalhamos com a possibilidade de interpretações, discussões e encenações das lendas africanas, construção de projetos de longo prazo para serem executados durante o ano letivo. Analisamos obras de literatura infantil e juvenil, abordando os aspectos positivos e negativos em relação ao negro. Mostramos de filmes como material pedagógico alternativo. Realizamos a construção de bonecas africanas, salientando a importância desse objeto nas comunidades africanas, como também construímos a boneca Abayomi, que eram bonecas pretas, confeccionadas com tiras de tecido e amarradas com nós. A partir dos estudos sobre as máscaras africanas construímos diversos modelos de máscaras com materiais variados. A culinária africana por ser bastante rica em temperos e ingredientes. Realizamos uma amostra de pratos típicos africanos em que todos tiveram a oportunidade de provar cada receita. Como a música africana tem um legado bastante rico na musicalidade brasileira, construímos vários instrumentos, tais como: a cuíca, o reco-reco, tambores, chocalhos, afoxé. O grupo responsável pela estética realizou tranças de vários modelos e decoração de unhas com símbolos africanos.

d) Avaliação:

Ao final das atividades realizamos uma avaliação oral da jornada com os professores. A equipe pedagógica da secretaria municipal de educação se manifestou aprovando a iniciativa do curso de mestrado da Universidade Federal do Pampa, referindo-se que uma universidade de tão longe se interessou em realizar formação com os professores da região de Santo Ângelo, enquanto que a região dispõe de uma universidade e um instituto de Educação Superior e nunca se ofereceram para jornadas e aplicações de projetos para formação de professores. Os demais professores colocaram a importância de se trabalhar esse assunto na escola, pois trata-se das diferenças existentes entre os sujeitos, que muitas vezes passam

despercebidos pelas equipes gestoras e corpo docente das escolas. Ressaltaram que os projetos devem ser encabeçados pela equipe pedagógica da escola, para que tenha maior engajamento de todo corpo docente da mesma. Houve bastante motivação em construir os materiais pedagógicos para o enriquecimento das aulas. Os participantes sentiram-se motivados para trabalhar a temática em sala de aula.

7.6 Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo

Curso: Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais

Local: Sala de Reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Santo Ângelo

Data: 28 de outubro de 2013

Número de participantes: 24

Duração da atividade: 12 horas (três turnos)

Descrição das atividades: Abertura, apresentação de um vídeo, questionamentos, palestra, atividades práticas e avaliação

a) Acolhida:

A abertura da jornada pedagógica ocorreu às 18 horas e 30 minutos e se estendeu até às 22 horas. No início das atividades, a professora Marone Marchi realizou uma fala apresentando aos professores os palestrantes e fazendo uma pequena abordagem do projeto Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais. A referida professora coordena uma das quatro escolas de Educação Infantil do município de Santo Ângelo que aderiram ao projeto e realizaram a formação. Nesta jornada participaram 24 profissionais, entre professores, coordenadores e monitores.

b) Formação teórica:

A importância da família na escola, sobretudo no acompanhamento do desenvolvimento psicossocial da criança; a escola como elo com a família no trato das relações étnico raciais; como abordar as questões étnicas e o racismo

com a família de crianças de zero a cinco anos; como agir com a criança frente a situações de racismo e discriminação; a importância da mediação da escola e da família na construção de conceitos em crianças de zero a cinco anos; revisão da Literatura Infantil; a importância da ludicidade e a presença de personagens negros nas histórias infantis.

c) Atividade prática

Oficinas:

Oficina de literatura infantil; indicação de sites para pesquisas de histórias infantis com personagens negros; bonecas africanas; aspectos da culinária africana; construção de instrumentos musicais; máscaras africanas; estética africana.

d) Avaliação:

Ao término das atividades, os professores relataram que foi uma experiência muito exitosa, pois não sabiam da relevância do assunto na formação da personalidade e identidade da criança. Por serem crianças tão pequenas, os participantes do curso imaginaram que atitudes racistas eram incomuns no meio desse público. Mas como ser social a criança aprende com o que convive no interior do seu grupo, portanto é fundamental o desenvolvimento de uma consciência humana e igualitária desde muito cedo, para que se torne um cidadão livre de preconceitos, para que possamos caminhar para uma sociedade equânime.

No final do trabalho, houve partilha de experiências exitosas e compromisso de tratar este tema com a mesma frequência como se tratam os demais. Também houve uma autocrítica sobre comportamentos adotados pelos participantes que desconheciam as formas sutis do racismo no cotidiano.

7.7 I SEMINÁRIO REGIONAL CONSCIÊNCIA NEGRA NAS MISSÕES

Relatório Geral

O I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões foi parte integrante do projeto de ação/intervenção, exigência do Programa de Pós

Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa campus de Jaguarão – RS. Quando foi proposta a Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais, estava previsto um seminário como corolário do projeto ação/intervenção. Neste seminário haveria a participação de especialistas em História da África e em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Ao propormos esse seminário para encerramento do projeto ação/intervenção, tínhamos como objetivo o retorno das atividades elaboradas na primeira fase da formação, conforme os relatórios anteriores, socialização dos projetos aplicados nas escolas, escolha do melhor projeto, como também uma oportunidade de avaliar o projeto como um todo através de um questionário com questões de múltipla escolha e questões dissertativas. Além de aprofundar os conhecimentos, visto que estariam presentes especialistas nesta temática.

O I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões aconteceu de 18 a 20 de novembro de 2013, de forma itinerante, ou seja, foram realizadas atividades em todos os locais em que aconteceu a Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais. A abertura desse seminário ocorreu no dia 18 de novembro, no município de Eugênio de Castro, onde participaram professores municipais e estaduais, alunos do ensino fundamental e médio e comunidade em geral. A abertura do seminário foi realizada pela secretária municipal de educação e equipe pedagógica.

Estiveram presentes em todos os locais do evento o orientador do projeto professor Dr. Adelmir Fiabani que realizou a releitura do filme “O Quilombo”, de Cacá Diegues; a mestrandia Eliziane Sasso dos Santos, responsável pelo projeto ação/intervenção que palestrou sobre “Consciência Negra: um momento de reflexão sobre o negro no Brasil” e o professor Domingos Lopes da Costa de Guiné Bissau- África Subsaariana, que falou sobre a cultura do “fanado” entre os povos africanos.

O fanado é uma cerimônia de iniciação para a vida adulta, onde participam rapazes, praticada, ainda na atualidade, entre a tribo dos Balantas.

Os fanados já foram mais frequentes. Na atualidade são mais raros, dadas as precárias condições de vida deste povo e a cerimônia ocorre com o consumo abundante de gêneros alimentícios, como o arroz e bebidas.

Ainda no dia 18, pela parte da tarde, fomos ao município de Vitória das Missões. No salão paroquial da cidade, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, representada pelo secretário nos receberam, o qual fez a abertura do evento destacando a presença dos professores municipais e estaduais, como também os alunos das duas redes de ensino. Os alunos participantes eram de todos os níveis de ensino. Nesta oportunidade os palestrantes Dr. Adelmir Fiabani e a mestrandia Eliziane Sasso dos Santos realizaram as mesmas atividades do município anterior e o professor Domingos Lopes da Costa proferiu palestra sobre rituais comuns na sociedade africana como a iniciação masculina "o fanado", a importância do pertencimento étnico como fator relevante na construção da identidade do sujeito, bem como o ritual do "Toca Choro" que é a cerimônia fúnebre da etnia *papeis*.

Durante noite, realizamos o I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões na cidade de Santo Ângelo, na sede do sindicato dos professores municipais. Estiveram presentes na abertura, a secretária municipal de educação de Santo Ângelo, professora Rosa Souza, o vereador Everaldo Oliveira, representando a câmara de vereadores do município de Santo Ângelo, a presidenta do sindicato dos professores do referido município, professora Rosani Stocker, as equipes pedagógicas dos municípios de Eugênio de Castro e Entre-Ijuís, juntamente com seus professores, como também os professores das escolas do município de Santo Ângelo que aderiram ao projeto.

Por ocasião da abertura do evento, a secretária Rosa Souza elogiou a iniciativa da mestrandia Eliziane e sublinhou a importância da temática. A presidenta do sindicato também deu ênfase às palavras da secretária e elucidou a importância do negro na História do Brasil. Em seguida, houve apresentação artística da EMEF São Paulo do município de Entre-Ijuís, que apresentaram uma dança africana. Uma aluna do 2º ano, da mesma escola, realizou contação de histórias com o tema personagens negros. As referidas apresentações resultaram do trabalho desenvolvido pelos professores a partir do curso de formação.

Logo após o protocolo inicial, ocorreu uma mesa de debates na qual fizeram parte a mestranda Eliziane Sasso dos Santos, com o tema Avanços e Retrocessos do Movimento Negro: das Irmandades às ações Afirmativas; o professor Dr. Adelmir Fiabani falou sobre a importância de tratar sobre a História da África e do Negro nas Escolas, e referente à morte de jovens negros no Brasil, geralmente confundidos como delinquentes, consequência da cultura escravista presente na nossa sociedade. Também parabenizou a iniciativa dos municípios participantes do evento e sublinhou a relevância do trabalho desenvolvido pela mestranda Eliziane, que possibilitou aos professores aprofundarem conhecimentos sobre esta temática; o professor Domingos Lopes da Costa de Guiné Bissau – África palestrou sobre a importância de se compreender a composição étnica africana para entendermos os conflitos contemporâneos. Portanto faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre etnias antes de emitir conceitos sobre a África. Também abordou a questão da instabilidade política, fruto do colonialismo, pois as nações africanas tiveram independência tardia e convivem com a democracia há pouco tempo.

No dia 19 de novembro pela manhã estivemos na EMEF Antônio Manoel, no município de Santo Ângelo, nesta oportunidade participaram alunos do 7º e 8º anos juntamente com seus professores. A abertura ocorreu pelo orientador do projeto professor Dr. Adelmir Fiabani e a idealizadora e executora do projeto, mestranda Eliziane Sasso dos Santos. Ambos discorreram sobre a posição do negro na sociedade contemporânea, o racismo nos dias atuais, como também o respeito à diversidade em qualquer que sejam os espaços de convívio dos cidadãos.

Ainda pela manhã, o professor Domingos Lopes da Costa proferiu palestra sobre a importância do pertencimento étnico para o povo africano, sobretudo o povo de Guiné Bissau, seu país de origem. Guiné Bissau possui 1,6 milhões de habitantes e está dividido em 32 etnias diferentes. As pessoas têm liberdade de realizar os rituais de sua etnia e também participar das igrejas tradicionais como a católica e a evangélica sem restrição alguma. O professor Domingos também ressaltou a visível diferença no tocante à solidariedade entre o povo africano e o povo brasileiro, salientando que na África o povo é

mais voltado para a vida em comunidade, para o coletivo, enquanto que aqui no Brasil, o povo é mais individualista e materialista, como podemos perceber a solidariedade é mais um aspecto positivo dos africanos, desconhecido da maioria das pessoas.

A presença do professor Domingos, por ser um africano nato, despertou muita curiosidade por parte dos alunos e professores, os quais tiveram a oportunidade de dialogar com o mesmo esclarecendo questões duvidosas e desfazendo alguns mitos em relação ao povo africano. Logo após a palestra os professores nos apresentaram as produções realizadas (poesias, esculturas, máscaras, bonecas, instrumentos musicais, pesquisas.) ao longo do semestre referente à temática.

O I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões também esteve presente no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi, no município de Santo Ângelo. As atividades aconteceram na segunda parte da manhã e pela parte da tarde do dia 19 de novembro. Durante a manhã trabalhamos com os alunos do ensino médio e à tarde com as turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Esta instituição de ensino não estava inclusa na programação inicial do curso de formação de professores, no entanto, atendemos o convite da direção da escola para palestrarmos aos alunos, visto a importância desta temática.

Como se tratava de palestras para alunos, modificamos a metodologia a fim de tornarmos a linguagem compreensível e atendermos o anseio da equipe diretiva. Planejamos releituras de obras infantis que tratavam da cultura africana, análise do filme “O Quilombo” e palestra sobre os costumes africanos proferida pelo professor Domingos Lopes da Costa. A participação dos alunos foi muito intensa com indagações, curiosidades a respeito do país de origem do palestrante, como também a respeito dos demais temas tratados durante as outras atividades desenvolvidas pelo orientador do projeto professor Dr. Adelmir Fiabani e pela mestrandia Eliziane Sasso dos Santos.

Ressaltamos que esta escola tem por tradição acompanhar as mudanças que ocorrem na Educação. Em 2012 fomos convidados para palestrar sobre esta temática e constatamos o interesse nos alunos, corpo docente e equipe diretiva. A escola empenhou-se em desenvolver atividades

relacionadas à cultura afro-brasileira que teve seu ápice no dia em que o I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões esteve presente na escola. Esta mesma instituição foi escolhida pela Secretaria Estadual de Educação entre as dez melhores escolas que abordaram esta temática no estado do Rio Grande do Sul. Este fato prova como é importante tratar desta temática de forma coletiva e interdisciplinar, com formação de professores e atividades práticas desenvolvidas pelos alunos.

O I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões, teve continuidade durante a noite do dia 19 de novembro na sede do sindicato dos professores municipais de Santo Ângelo. Nesta ocasião foram realizadas as apresentações dos projetos desenvolvidos nas escolas do município de Santo Ângelo, como também os projetos das Secretarias de Educação dos municípios de Eugênio de Castro e de Entre Ijuís. Nesta noite as escolas trouxeram para o espaço do evento todos os trabalhos executados ao longo do ano com seus respectivos projetos, o salão ficou repleto de trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Primeiramente se apresentou a Escola de Educação Infantil Neusa Goulart Brizola do município de Santo Ângelo, que trabalhou com o projeto “Sou brasileiro, moro em um país tropical onde aprendo a conviver com os outros e isso é muito legal”, que procurou trabalhar alguns aspectos da cultura africana de maneira lúdica por se tratarem de crianças entre um ano e meio até cinco anos. Foram realizadas diversas atividades, a utilização de mapas para localizar o continente africano e o nosso país, interpretação de lendas africanas, construção de estátuas de argila, confecção de instrumentos musicais, máscaras, bonecas (abayomi), releitura da obra de Tarsila do Amaral (Operários). Fizeram a exposição dos trabalhos os professores regentes das turmas.

Logo após apresentou-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Manoel, também do município de Santo Ângelo. Estavam presentes vários professores deste educandário. Um dos professores apresentou as atividades realizadas durante o ano letivo, entre os trabalhos apresentados estavam máscaras, poesias, interpretação de lendas africanas, estátuas e bonecas africanas.

Em seguida ocorreu a apresentação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Eugênio de Castro, juntamente com as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Sesquicentenário, Júlio Rosa e Beija-Flor. As responsáveis pelo projeto a "Cultura Afro Brasileira na Escola" foram as professoras Luciana Reck e Francine Simmi Leal. O projeto foi executado ao longo do ano letivo e culminaram com a apresentação de trabalhos desenvolvidos por área de conhecimento, que englobou a produção de textos, poemas, músicas, trabalhos de arte com a confecção de máscaras, bonecas e instrumentos musicais. Também foram realizadas releituras de obras infantis, resgate de brincadeiras peculiares à etnia afro e confecção de brinquedos típicos e estátuas representando os reinos africanos. O projeto englobou também o preparo e degustação de pratos típicos.

Percebemos na apresentação a qualidade dos trabalhos e o comprometimento da equipe pedagógica e professores com o projeto. Este município tem baixo índice de população afrodescendente, no entanto realizou um dos melhores projetos apresentados no evento demonstrando que se preocupa para que as outras etnias tenham acesso ao conhecimento da riqueza cultural afro-brasileira. Não é pelo reduzido número de alunos afro-brasileiros que a temática deixa de ser importante, visto que, por ser lei, as escolas devem cumpri-la.

Por último apresentou-se a Secretaria Municipal de Educação de Entre-Ijuís, representada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo, com o projeto "Iguais e Diferentes: podemos viver juntos." A apresentação dos trabalhos ficou a cargo do diretor José Albino Sulzbach e Sônia Regina Sulzbach, que relataram uma pesquisa realizada na escola e atividades realizadas pelos professores.

A pesquisa foi uma experiência já aplicada em outros contextos, porém adaptada à realidade da escola. Esta atividade foi realizada em 2011 e 2013, fruto do interesse da escola para saber mais sobre o racismo na infância. A metodologia utilizada foi a observação do comportamento das crianças em relação a bonecas negras e bonecas brancas. O resultado final da pesquisa foi que o índice de crianças com atitudes racistas aumentou em relação ao ano anterior. A escola concluiu que não basta tratar desta questão somente com os

alunos, mas devemos abordar com a comunidade. Neste sentido a experiência vai ao encontro do que defendemos desde o início do nosso projeto: nenhuma criança nasce racista, ela se torna racista em contato com o meio.

As atividades realizadas na escola São Paulo foram de pesquisa e atividades práticas referentes à cultura afro-brasileira. Como exemplo, relacionamos algumas atividades: “hora da leitura”, com a maleta da leitura, onde as obras foram endereçadas aos pais para que as interpretassem com os filhos; a maleta da diversidade constava de um kit com bonecos de diversas etnias, obras literárias e fichas com recomendações anti-racistas. Esta também era levada para casa e, seu conteúdo discutido com os pais; oficinas de dança, de pinturas, bonecas, instrumentos musicais e mandalas, características da cultura afro; estudo sobre culinária africana, com a produção de alimentos e socialização dos mesmos; estudos sobre o negro no esporte, raça, racismo, discriminação, cor, etnia e preconceito; elaboração de textos e poesias, análise de imagens que denotam a diferença entre os seres humanos, entre outras.

Chamou a atenção à experiência realizada na escola quando professores e alunos visitaram o cemitério local e constataram a *apartheid* neste local, onde as lápides denotavam diferença social/racial após a morte. Segundo relatos dos professores, os alunos perceberam que o racismo é explícito e velado, manifestando-se em lugares onde nunca imaginamos que houvesse. Esta atividade rendeu interessantes reflexões sobre o racismo na comunidade, pois as famílias descendentes de alemães não enterravam seus mortos no mesmo lugar das famílias de ascendência afro ou mestiças.

Esta escola foi premiada como o melhor trabalho desenvolvido durante este projeto ação/intervenção, pois associaram pesquisa, atividades pedagógicas (técnicas e lúdicas) referente à temática. Constatamos que este projeto foi o mais completo e envolveu todos os segmentos da escola e comunidade. Como reconhecimento pelo trabalho a escola recebeu um kit de livros sobre diversidade étnica com 22 obras. Afirmamos que é possível realizar belíssimos projetos quando há planejamento, compromisso e participação coletiva. Como desafio, a equipe executora do projeto ação/intervenção, o professor Dr. Adelmir Fiabani e a mestrandia Eliziane Sasso dos Santos indagaram qual secretaria municipal de educação dos municípios participantes

do projeto se comprometeria em sediar o II Seminário Regional Consciência Negra nas Missões. Foi então que a secretária municipal de educação do município de Entre-Ijuis assumiu o compromisso de sediar o referido evento no ano de 2014. Por este ato, constatamos a importância que a secretaria dá à questão das relações étnico-raciais.

Um dos objetivos do projeto de ação/intervenção do programa de mestrado foi a construção e distribuição de uma biblioteca em PDF para as escolas e secretarias de educação participantes do projeto. Esta biblioteca constou de 79 obras referentes à temática, sendo mescladas com histórias infantis, lendas africanas, vídeos, filmes, livros sobre história da África, racismo, preconceito, educação para as relações étnico-raciais entre outras. O objetivo dessa biblioteca é auxiliar o professor na pesquisa e no planejamento de suas atividades pedagógicas, como também possibilitar sua aprendizagem sobre a temática, visto que o professor precisa estar em constante estudo.

No dia 20 de novembro encerramos as atividades do I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões na Secretaria Municipal de Educação do município de Entre-Ijuis. Durante a manhã houve conferências para os professores da rede municipal com o orientador do projeto o professor Dr. Adelmir Fiabani que palestrou sobre a importância de se trabalhar e discutir a consciência dos indivíduos em relação ao negro, sempre numa perspectiva interdisciplinar, orientou os professores de como trabalhar a história do negro no Brasil, enfatizando os aspectos positivos e as contribuições deste povo para a formação étnica, social e econômica do nosso país, orientou-os também como trabalhar com filmes em sala de aula, sempre buscando situações que gerem discussões e debates, criando assim uma consciência crítica desses futuros cidadãos em relação ao negro na sociedade contemporânea.

A mestranda Eliziane Sasso dos Santos falou sobre “a situação social do negro no Brasil contemporâneo” e por fim o professor Domingos Lopes da Costa explanou sobre a importância da cultura e pertencimento étnico do povo do seu país de origem - Guiné Bissau - para se compreender os conflitos contemporâneos dos países africanos.

Durante a tarde, trabalhamos com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Num primeiro momento as alunas dos anos finais do Ensino

Fundamental da escola municipal São Paulo do município de Entre-Ijuis realizaram uma apresentação de uma dança africana para os demais alunos da rede municipal de ensino, essa apresentação é fruto do trabalho dos professores desta escola durante o projeto realizado referente à temática. Após as apresentações das alunas, o professor Dr, Adelmir Fiabani trabalhou com a exposição e análise do filme “O Quilombo” de Cacá Diegues, fazendo uma analogia da escravidão aos acontecimentos contemporâneos, bem como realizando críticas à situação do negro na sociedade atual, ressaltando as contribuições do mesmo para a nossa cultura, identificando também a forma como se organizavam dentro do quilombo, a distribuição de tarefas e o trabalho coletivo. Buscou mostrar aos alunos uma forma positiva de se conhecer a história do negro no Brasil.

A mestrandia Eliziane Sasso dos Santos trabalhou com os alunos sobre o negro na mídia, no livro didático e na literatura.. As formas sutis de discriminação através de programas televisivos, em que o negro é vítima de zombarias e chacotas e que isso vai se infiltrando na cabeça das pessoas tornando-se normal e fazendo parte da cultura da sociedade. A mestrandia também reforçou como o negro aparece nos livros didáticos, como a sua história é abordada, através de imagens de castigo, supremacia do branco sobre o negro, também ressaltou a forma como o livro didático aborda o continente africano, sempre aparece como uma terra sem leis, de conflitos, de miséria e fome. A partir da análise de imagens, procurou-se instigar o olhar crítico dos alunos em relação à posição que o negro ocupa na sociedade, ressaltando a importância da discussão para a promoção da igualdade racial no espaço escolar.

Para finalizar as atividades o professor Domingos Lopes da Costa palestrou sobre a cultura e o pertencimento étnico nos povos africanos, o que isso significa para cada grupo. Abordou também sobre o comportamento dos jovens de seu país de origem Guiné Bissau, também falou sobre os valores cultivados pela família, sendo uma instituição muito importante na sociedade, o respeito aos mais velhos é um valor muito cultuado entre os jovens. Relatou suas vivências na época dos conflitos, em que tinha que abandonar a cidade de origem e se esconder no interior até que cessassem as revoltas, como

também em decorrência desses conflitos havia a escassez de comida, então a partir desta informação, podemos entender porque tantas pessoas da África passam por dificuldades.

Consideramos muito rica a interação do professor Domingos com os alunos, pois foi uma oportunidade de ampliar conhecimentos com alguém que já viveu na África. Após o término do Seminário, no mesmo dia viajamos para Terezina-PI, onde fomos participar do evento *África Brasil - III Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Narrativas e Identidades Culturais*. Na oportunidade a mestrandia Eliziane apresentou o projeto "Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais" com todas as atividades concluídas, ou seja, o projeto o qual realizamos o relatório acima citado.

Nossa iniciativa em trabalhar com essa temática tão carente de discussões nos espaços escolares foi amplamente reconhecida pelos especialistas nesta temática presentes no evento. Neste sentido, estamos conscientes que trilhamos o caminho certo em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Na apresentação do projeto, professores de várias universidades brasileiras, inclusive da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ressaltaram a importância do trato dessa temática nas escolas brasileiras, declarando nossa ação, responsabilidade do governo federal.

8 Avaliação

*As únicas pessoas que
realmente mudaram a história
foram os que mudaram o
pensamento dos homens a
respeito de si mesmos.*

Malcolm X

A avaliação é um momento especial em tudo que projetamos. Ela fornece dados sobre o que estamos fazendo e parâmetros para novas ações. Avaliação é processo contínuo e que ocorre no cotidiano, visando a correção de erros a fim de atingir os objetivos previstos. Para Celso Vasconcelos, avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação.²⁸⁴ Segundo Luckesi,

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação.²⁸⁵

Para avaliar o projeto ação/intervenção Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Implementação da Lei 10.639/03 elaboramos um questionário com 13 questões de múltipla escolha a fim de saber sobre a eficácia ou não do nosso trabalho. Este instrumento foi aplicado no último dia das ações, porém, em todos os encontros, fizemos uma avaliação aberta, passando a palavra aos professores para que se manifestassem sobre nossas ações.

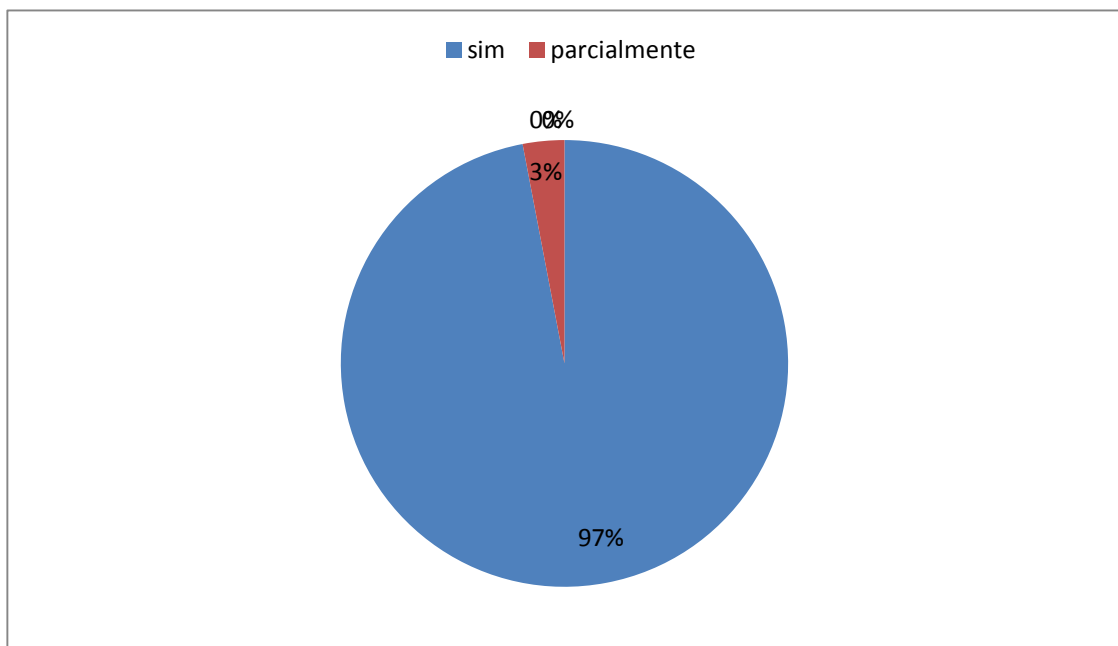
A avaliação aberta foi positiva, como está registrado no capítulo das ações, no entanto, necessitávamos de uma avaliação individual, específica,

²⁸⁴ VASCONCELOS, Celso dos Santos. Entrevista à Revista Nova Escola. 2010.

²⁸⁵ LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

que desse liberdade ao professor participante de manifestar seus descontentamentos. Estabelecemos para cada questão três possibilidades de resposta: 'sim', 'parcialmente', 'não'. A palavra 'parcialmente' significa que nem todos objetivos foram atingidos, ou que o avaliador não ficou totalmente satisfeito com o resultado.

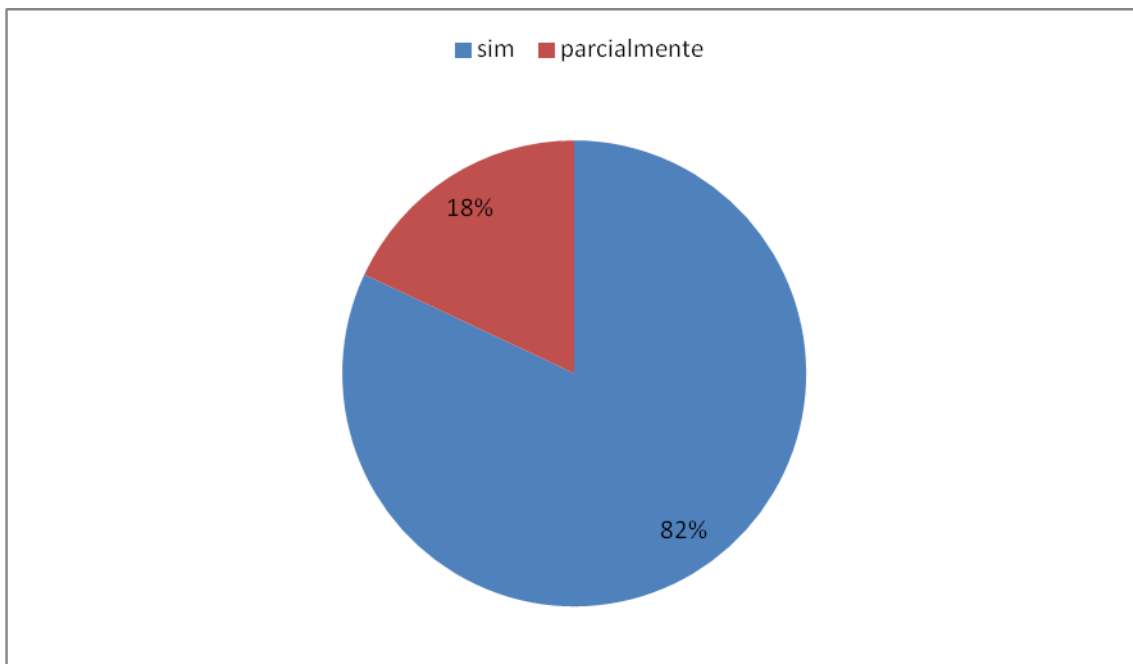
A avaliação final feita pelos professores comprovou o êxito do nosso projeto. Distribuimos um questionário com treze perguntas de múltipla escolha e no final, havia espaço para sugestões. Perguntamos: "A formação através deste curso atingiu suas expectativas?" 97% responderam sim e 3%, parcialmente.



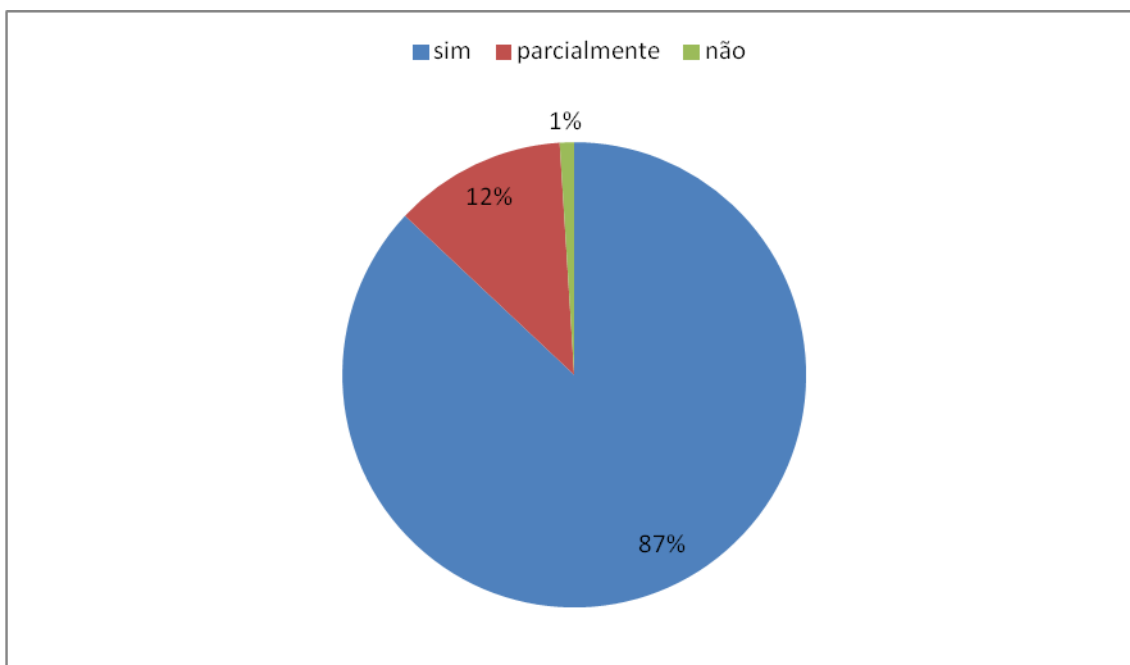
Quanto à pergunta dois: "Os conhecimentos passados durante o curso foi/será úteis para sua atividade docente?" 91% sim, 7% parcialmente e 2% não.



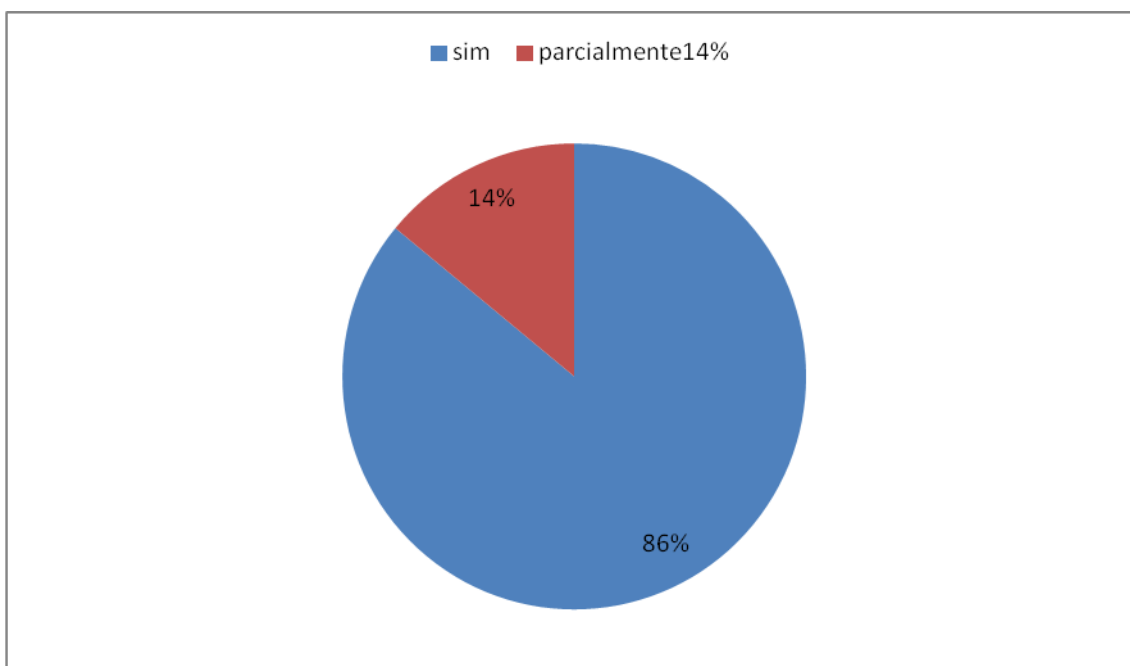
Referente ao material: "O material disponibilizado durante o curso foi/será útil para agregar conhecimento e melhorou/melhorará sua atividade pedagógica?" 82% sim, parcialmente 18%.



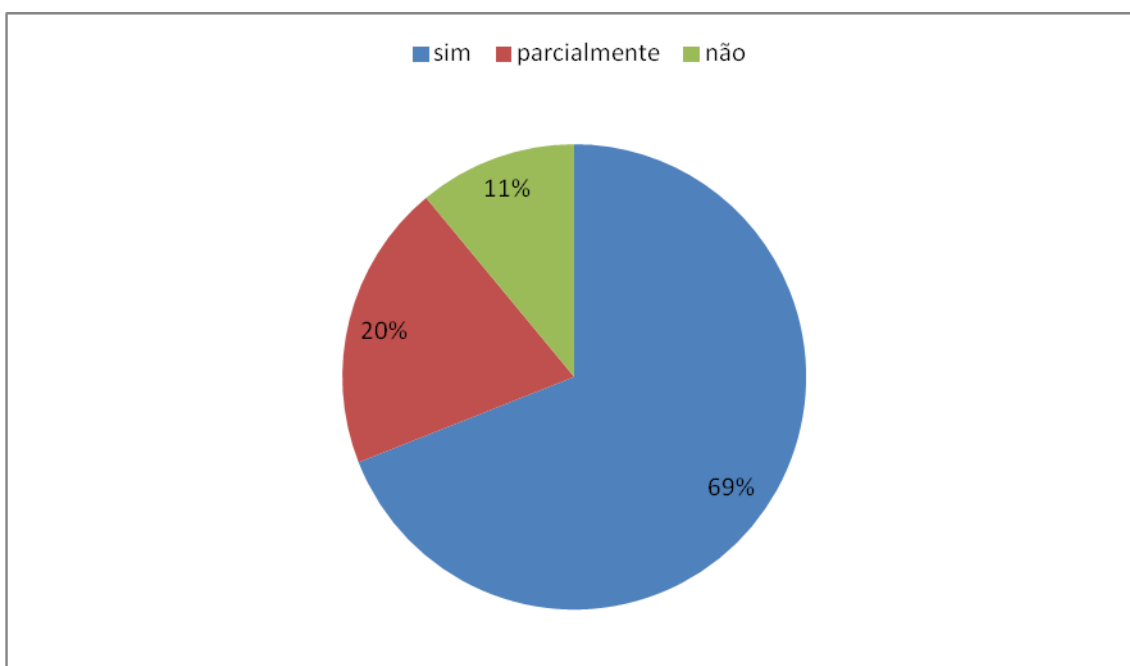
Quanto às oficinas perguntamos: "As oficinas desenvolvidas durante o curso ajudaram a compreensão da História e Cultura Afro-brasileira?" 87% sim, 12% parcialmente e 1%, não.



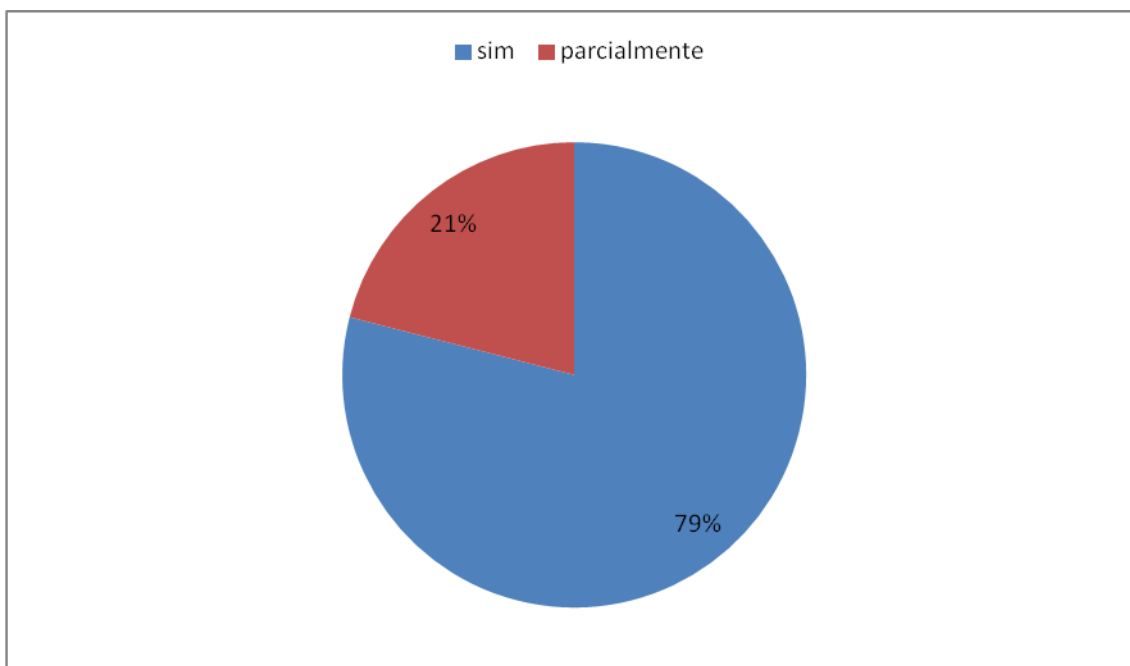
Em relação à metodologia: "A metodologia utilizada para as palestras e oficinas foram adequadas?" 86% sim, 14% parcialmente.



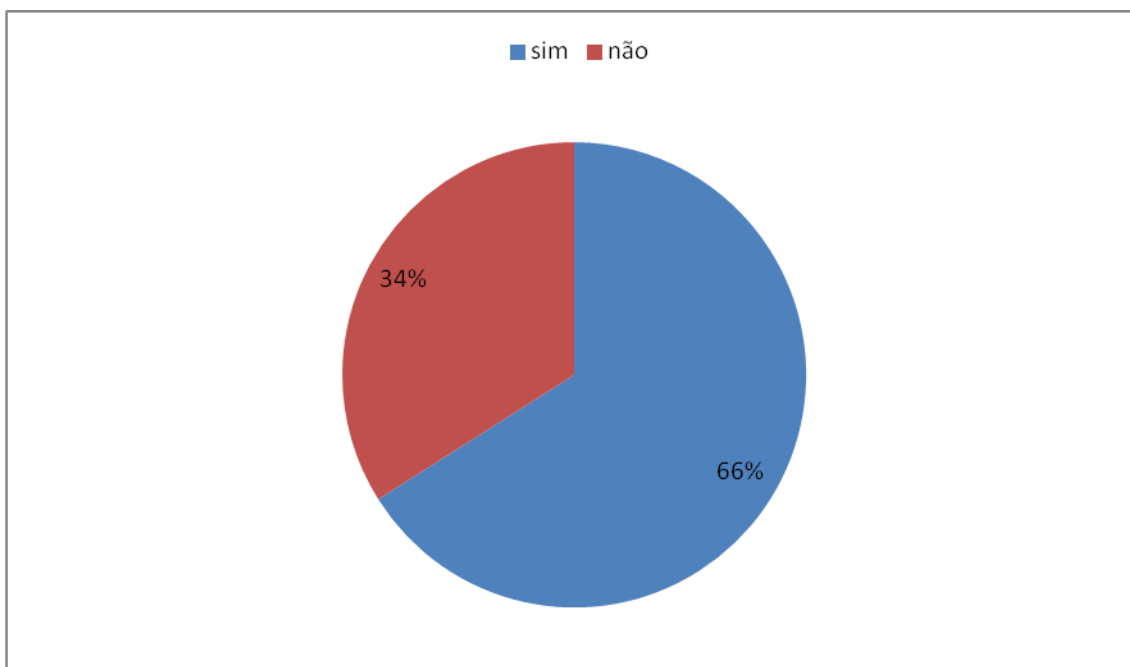
Na questão: "Você acha que a educação para as relações étnico-raciais deve ser obrigatória na escola? 69% sim, 20% parcialmente e 11% não.



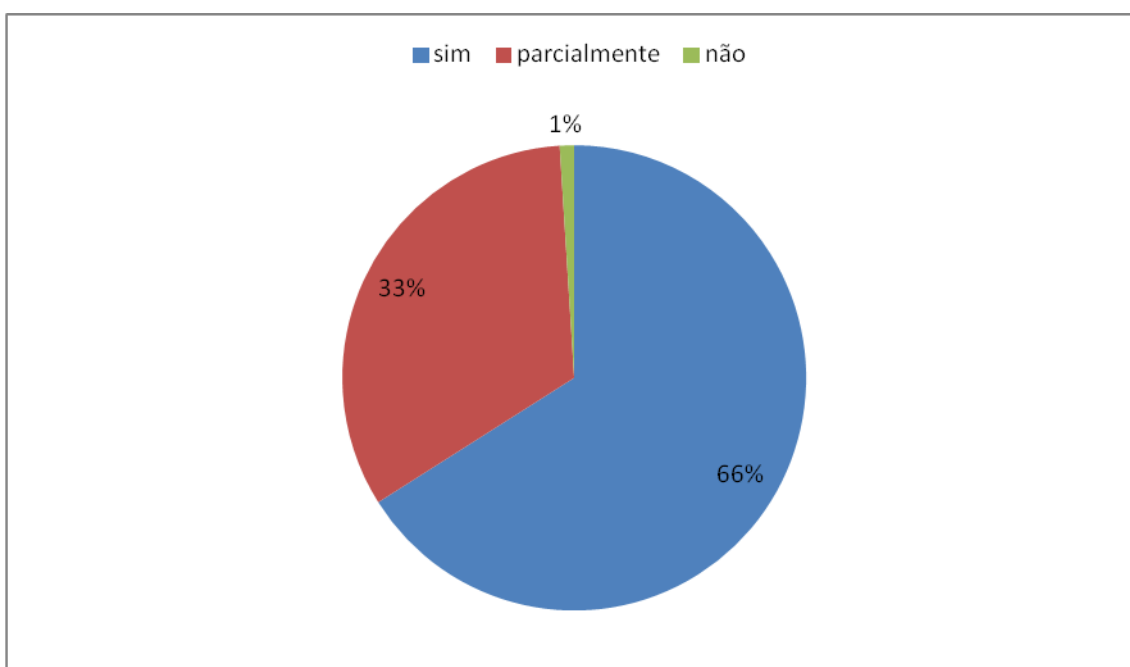
Quando questionamos: "Você está mais preparado (a) para intervir em situações de racismo na escola e na sociedade?" 79% sim e 21% parcialmente.



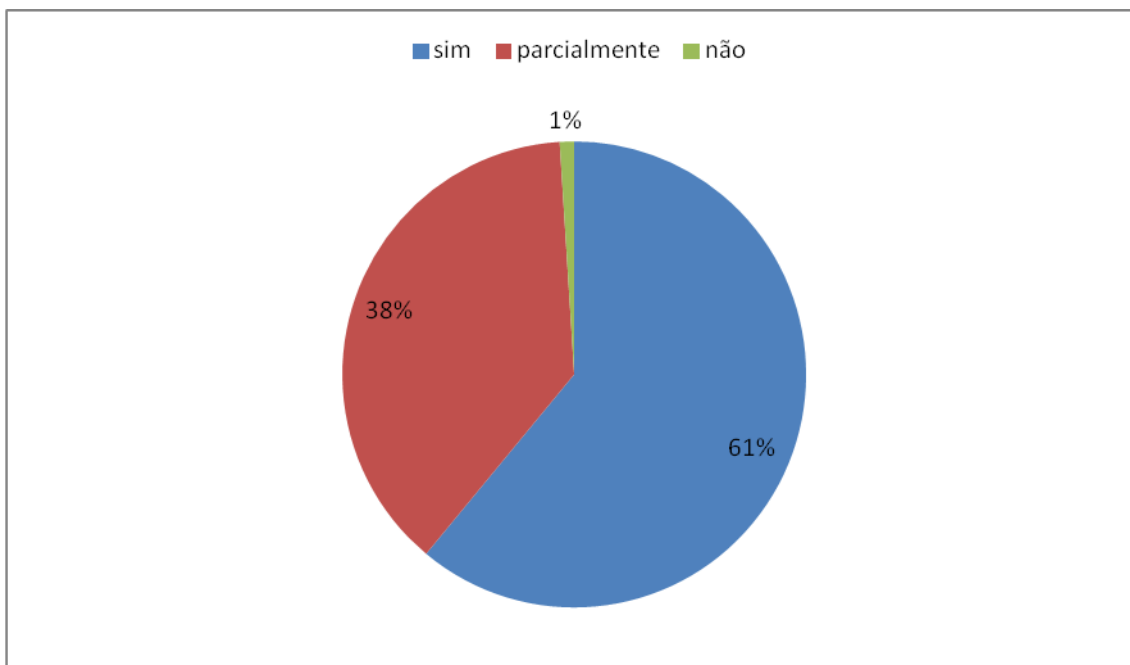
Ao indagar: "A partir deste curso você está mais seguro (a) para analisar livros, manuais didáticos, conteúdo midiático referente a esta temática?" 66% sim e 34% não.



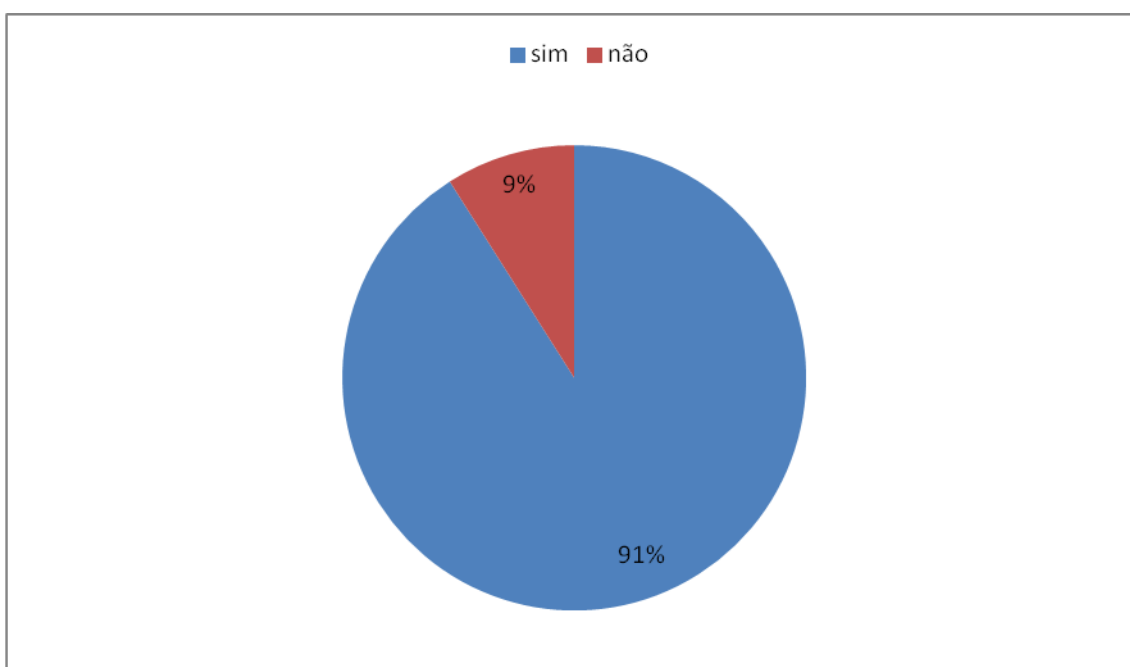
A partir deste curso você se sente capaz de desenvolver projetos referentes a esta temática em seu local de trabalho? 66% sim, 33% parcialmente e 1% não.



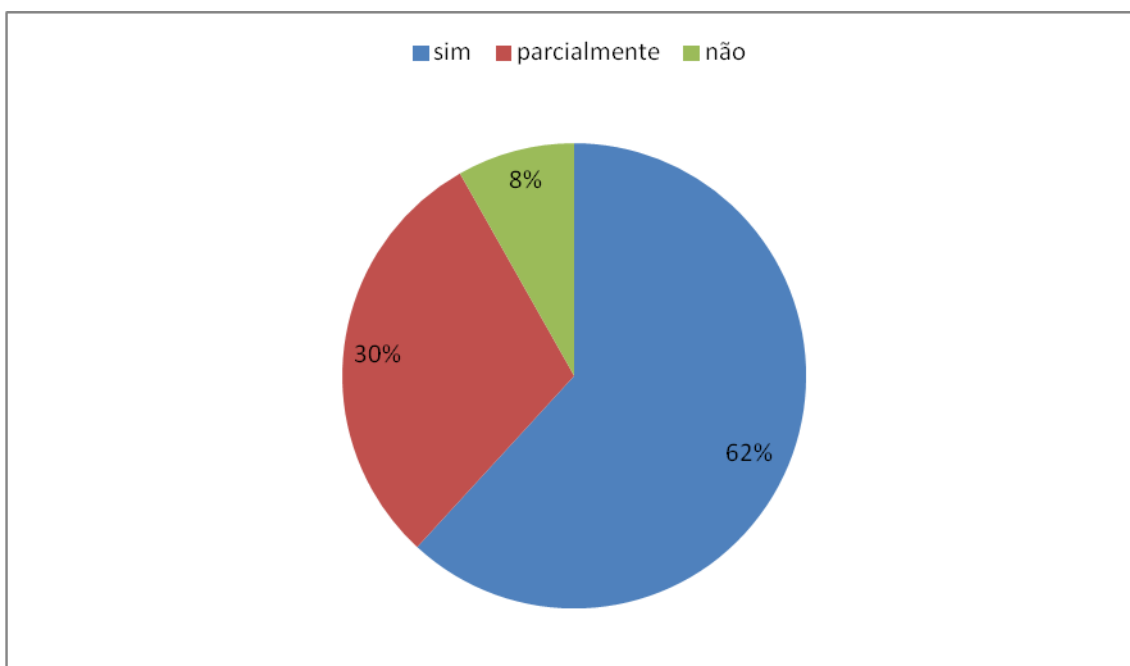
Em sua opinião, os alunos mudaram a concepção de África, negro, cultura e religiosidade afro-brasileira a partir dos trabalhos desenvolvidos na escola com os subsídios que você recebeu no curso? 61% sim, 38% parcialmente e 1% não.



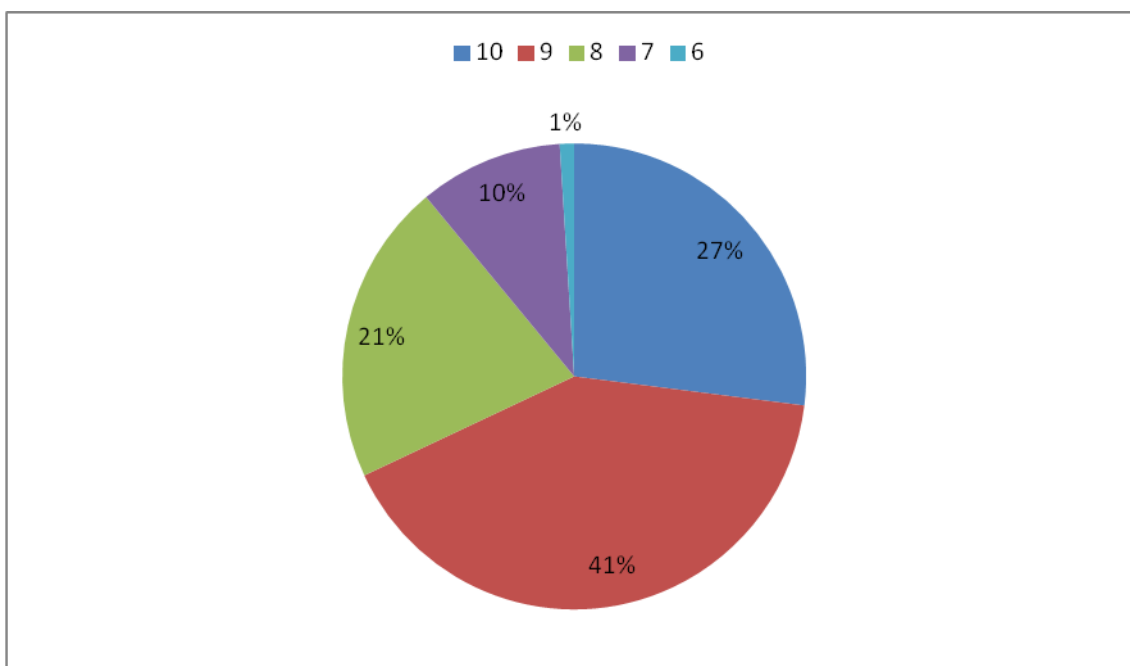
Você acha importante o papel desenvolvido pela UNIPAMPA através deste projeto de ação/intervenção? 91% sim e 9% não.



Você sente necessidade de apoio das universidades para desenvolver suas atividades docentes? 68% sim, 33% parcialmente e 9% não.



De zero a dez, que nota você atribui ao curso: 27%, 10; 41%, 09; 21%, 08; 10%, 07 e 1%, 06.



Os professores participantes do curso Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e implementação da Lei 10.639/03 eram de todos os níveis e formados em diferentes cursos de licenciatura. Percebemos que os professores das séries iniciais tiveram mais dificuldade com a parte teórica, mas a superaram com a realização das oficinas. Os professores de História e Literatura trouxeram conhecimentos sobre a temática e contribuíram com aspectos da história local. Quase a totalidade desconhecia a temática "relações étnico-raciais".

Sobre o resultado do questionário, os professores participantes responderam que o curso atendeu praticamente todas as expectativas. Não poderíamos esperar unanimidade, pois há pessoas que não gostam da temática ou não querem mudar a maneira de lecionar. Educar para as relações étnico-raciais exige mudança de postura do professor, ou seja, exige novas concepções de sociedade e, nem todos, estão dispostos mudar o modo de pensar.

No tocante aos conteúdos e materiais disponibilizados aos professores, a grande maioria afirmou que foram úteis para a preparação das aulas. Os professores afirmaram que se sentem mais preparados para tratar de questões relacionados ao racismo e preconceito. Assinalamos, que as relações étnico-raciais é uma temática recente e faz-se necessário manter diálogo permanente entre os pares. A escola precisa tratar deste assunto constantemente, visto que vivemos em uma sociedade racista e temos que estar unidos contra o racismo, preconceito e discriminações.

Ao ser indagados sobre a metodologia do curso de formação, a maioria respondeu que foi adequada. Cremos que as palestras e oficinas contribuíram para eliminar dúvidas sobre atividades práticas, concretas, referentes à cultura afro-brasileira. Nas oficinas foram produzidos materiais pedagógicos que qualificarão as atividades dos docentes. No entanto, as atividades práticas foram precedidas de teorias, pois uma complementa a outra.

Quanto às notas atribuídas ao projeto ação/intervenção, consideramos muito boas, pois se somarmos os professores que atribuíram notas nove e dez, totalizamos 68%. Este resultado foi muito gratificante porque os professores não se sentiram coagidos, visto que não exigimos identificação e todos tiveram

liberdade de opinar. Ressaltamos que nenhum professor atribuiu nota inferior a seis. Em suma, a avaliação dos professores foi altamente positiva para as atividades desenvolvidas no curso Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Implementação da Lei 10.639/03.

Rompendo o silêncio em torno das relações étnico-raciais

Durante a aplicação do projeto, alguns pontos polêmicos foram levantados e serão analisados à luz de autores que tratam desta temática, no intuito de romper com o silêncio que cerca este debate na escola e na sociedade.

a) A aversão de alguns professores às ações afirmativas, como a política das cotas.

Muitos professores são filhos de colonos e pagaram seus estudos. Os mesmos não admitem que negros e índios tenham 'privilégios'. Neste sentido, percebemos que não há discussões sobre as cotas e muita desinformação referente aos benefícios das ações afirmativas. Este posicionamento conservador em relação às cotas refletiu nas respostas do questionário, pois muitos professores confundiram políticas afirmativas com direitos para os negros.

De acordo com Kabengele Munanga, "qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista". Para o autor,

numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à "casta" branca da sociedade.²⁸⁶

No caso brasileiro, fez-se necessário políticas públicas - ações afirmativas - que promovam a ascensão dos mais fracos (humildes) e silenciosos da nação. As cotas deram certo em diversos países, como nos Estados Unidos.

Ação afirmativas são um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado, como por

²⁸⁶ MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

exemplo, os negros e indígenas no Brasil. Estas ações visam remover barreiras, formais e informais que impedem o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e poder. "Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando".²⁸⁷

Conforme Flude,

políticas de discriminação positiva têm como alvo os alunos provenientes de meios socioculturais desprivilegiados, uma vez que o objetivo não deve ser aquele liberal de igualdade de acesso, mas igualdade de resultados [...] de tal modo que o contingente de mulheres, negros, operários, habitantes do campo deveria em termos médios apresentar o mesmo nível de escolaridade quando comparado à escolaridade média dos homens, dos brancos, dos funcionários e dos habitantes da cidade; caso contrário teria havido injustiça.²⁸⁸

Concordamos com Flude, pois a igualdade estabelecida pela Constituição Federal não assegura a igualdade social. "Todos são iguais perante à Lei" não quer dizer que todos têm oportunidade de frequentar uma universidade ou de ser aprovado em um concurso público. Historicamente, os negros e indígenas foram explorados e expropriados e não conseguiram sequer finalizar os estudos primários, enquanto que filhos de colonos tiveram apoio da família, acesso aos meios de produção que viabilizaram a conclusão dos estudos. Os imigrantes tiveram legislação que os protegia, enquanto os negros e indígenas não a tiveram.

Em relação à posição contrária dos professores às cotas para negros nas universidades, percebe-se que há falta de conhecimento sobre a história deste povo no Brasil. Há um olhar ao passado com os pés no presente, ou seja, tentativa de analisar o passado pelas regras da sociedade atual. Enquanto que uma família de colonos lutava para colocar um filho na universidade, a família do negro estava envolvida com questões mais urgentes, que era a alimentação, moradia e trabalho. Neste sentido, não foi a "falta de

²⁸⁷ OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan. abr. 2007.

²⁸⁸ FLUDE, Michael Ahier. **Educability, schools and ideology**. London. Croom Helm, 1974. In: OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan. abr. 2007.

vontade", "determinação" que afastou o negro da universidade, mas a situação econômica/social que estava posta na época.

Outra causa da ausência de negros na universidade em tempos passados, se deu pelo fato de que a universidade era uma instituição 'branca', com valores europeus, elitista, um ambiente hostil ao negro. Não raro, o racismo e a discriminação afastaram os poucos negros que tiveram acesso à universidade. Atualmente, o Estado está disponibilizando políticas públicas de permanência, pois o acesso não é suficiente.

b) Crianças da escola São Paulo revelaram racismos após pesquisa realizada pelos professores.

Os professores da Escola São Paulo, no município de Entre-Ijuís, realizaram uma experiência com as crianças das séries iniciais utilizando bonecas brancas e negras e constataram que os resultados de 2013 superaram os índices da mesma pesquisa aplicada em 2011, em termos de rejeição ao negro. Este fato causou impacto, pois a referida escola realizou ações positivas e o resultado não foi o esperado.

Nenhuma criança nasce racista, ela aprende a ser racista com os adultos, no meio em que ela vive e também através da mídia. O resultado da pesquisa refletiu a posição dos adultos que acompanham estas crianças e que não foram atingidos pelas ações da escola. Segundo a educadora Lucimar Rosa Dias, as relações de dominação do branco sobre o negro, indígena e mestiço "estão presentes nos programas de televisão, nos tipos físicos dos bonecos, nos comentários dos adultos, nas coloridas fotos das revistas".²⁸⁹ As crianças vivem em uma sociedade permeada por relações de dominação e de desigualdade. O racismo e o preconceito estão presentes no cotidiano destas crianças, que, no convívio com adultos preconceituosos e racistas, introjetam valores negativos e reproduzem aquilo que é ditado pelo senso comum.

Neste sentido, a escola tem um papel relevante na educação destas crianças. De acordo com Dias, a escola trata as crianças da Educação Infantil como "atores alheios ao preconceito e à discriminação", no entanto ele existe, "é preciso entender que realmente existe conflito entre as crianças por causa

²⁸⁹ DIAS, Lucimar Rosa. O racismo que vem do berço. *Revista Pátio*. jan 2013, n. 34.

dos seus pertencimentos raciais e que professores fazem escolhas baseadas em características físicas, tornando mais do que necessária uma intervenção curricular e pedagógica nessa etapa da educação".²⁹⁰

As diferenças presentes na escola deveriam ser aproveitadas como oportunidade de transformação de idéias preconcebidas e vistas como "verdades absolutas". Porém, o que se observa é a rigidez de pensamentos e posturas, o que nos impossibilita de encontrarmos saídas para os preconceitos raciais. Dessa forma, a escola se mostra, na maioria das vezes, como um espaço de reprodução do racismo e, raras vezes, de inovação na valorização da diversidade.

c) A resistência de alguns professores para mudar de postura frente à questão étnico-racial.

Somos um país com passado escravista e o racismo é consequência deste fato. O trabalhador escravizado foi desqualificado como pessoa e, após a Abolição, o negro carregou o estigma de ser descendente de escravo. Ser negro no Brasil é complicado porque o racismo e preconceito estão associados à cor da pele. A sociedade brasileira se acostumou a ver o branco ocupando posições de destaque e o negro nas ocupações menos valorizadas. Em relação à resistência de muitos professores frente à questão étnico-racial, concluímos que os mesmos são produto da sociedade contemporânea, que não aceita o negro na universidade, o negro como um médico, um presidente. Neste caso, a resistência é uma espécie de 'medo' de perder o status adquirido.

Outra explicação está ligada ao fato de que uma parcela de professores nega que há racismo, preconceito e discriminação. Dizem que é uma falácia e silenciam diante do tema, como se ele não existisse. No entanto, esta atitude corrobora para o retardamento em busca de soluções sobre este fato. Na escola e na sociedade há conflitos por causa do pertencimento racial. Ao resistir à temática, estes professores permitem que a sociedade continue com problemas de racismo e discriminação.

²⁹⁰ Idem.

d) Imaginário equivocado sobre a África.

No início do curso, fizemos sondagem referente ao imaginário que os professores tinham da África. Predominaram qualificações negativas, exóticas e folclorizadas como lugar da pobreza, miséria, fome, violência, desgoverno, lugar dos animais selvagens, grandes florestas habitadas por povos primitivos, espaço de religiões demoníacas e outras.

Desde que viajantes, missionários, exploradores e traficantes de trabalhadores escravizados chegaram à África, as descrições sobre o continente foram emblemáticas. Foram encontros de culturas diferentes, que tinham visões diferenciadas de mundo. Os europeus que se dirigiram à África estranharam os costumes dos povos africanos e os qualificaram de selvagens e atrasados. Estes fatos contribuíram para a formação de um imaginário negativo sobre a África.

As obras fílmicas produzidas nos Estados Unidos, sobretudo no gênero aventura, representaram o continente africano como lugar dos grandes animais e povos selvagens. Estas produções figuraram nos programas televisivos e ajudaram a formar o imaginário das crianças e adolescentes que tiveram acesso a estes filmes.

A difusão da televisão no Brasil também coincidiu com o movimento de libertação das colônias africanas. Os movimentos pela libertação foram marcados pela resistência das metrópoles. As notícias que chegavam ao Brasil referiam-se a estes momentos tensos e contribuíram para a formação do imaginário de continente com nações sem governo, sem democracia.

O curso contribuiu para reverter o imaginário negativo sobre o continente africano. Mostramos que a África apresenta grande diversidade cultural e religiosa. Os africanos foram povos inventivos e organizados administrativamente que nada deixaram a desejar aos Estados europeus. Após o curso, os professores revelaram outro imaginário sobre o continente africano e passaram a criticar os livros didáticos que ainda reproduziam conteúdos equivocados.

e) Resistência a cursos de formação

Os professores têm carga horária de trabalho extenuante. As formações nem sempre são realizadas no horário estabelecido para a docência, ou seja, os cursos de qualificação implicam em aumento de trabalho para os professores. Este é um fator que determina a resistência a cursos de formação.

Outro fator que determina a aversão de alguns professores aos cursos de formação é a resistência ao 'novo', às inovações. Conteúdos novos implicam em sair da 'zona de conforto' e enfrentar novos desafios. Neste sentido, o curso de formação enfrentou resistência por alguns professores, visto que a educação para as relações étnico-raciais determina mudança de conteúdos, metodologia e, sobretudo, de postura do professor.

9 CONCLUSÃO

Finalizamos a execução deste Projeto Ação/Intervenção "Formação docente para implementação da lei 10.639/03: rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais" com a certeza que ocorreram mudanças positivas na região onde o mesmo foi aplicado. A previsão inicial era de atender toda a Microrregião de Santo Ângelo, com um seminário em Santo Ângelo, envolvendo todos os 16 municípios, no entanto tivemos que alterar nosso projeto visto que somente três municípios aderiram integralmente e um de forma parcial. Também tivemos que mudar a metodologia porque tornou-se inviável a proposta inicial.

Optamos por encontros de formação nos municípios participantes do projeto, que dificultou nossa atividade em consequência dos deslocamentos, mas nos proporcionou conhecer o local de atuação dos professores. Neste caso, foi muito gratificante saber em que condições estavam estes profissionais e também ficamos sabendo o que a comunidade espera da escola. Concluímos que a mudança de metodologia tornou mais interessante o projeto e agregamos mais experiências no convívio com o grupo. Aprendemos que grandes eventos nem sempre dão bons resultados, pois limita-se a participação dos professores e, nos pequenos encontros, todos têm oportunidade de se manifestar.

O resultado final do projeto foi a formação de 197 professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais e implementação da Lei.10639/03, com certificação de 40 horas. No decorrer do projeto, realizamos o I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões com conferências e apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos, nas escolas de origem dos professores que participaram da formação. Foram apresentados vários trabalhos, envolvendo todos os níveis de ensino. Destaque para a pesquisa feita pela

Escola Municipal São Paulo, onde detectou preconceitos através do método científico.

O objetivo principal do projeto era o de proporcionar formação continuada aos professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais com ênfase em História da África e do Negro no Brasil (Lei 10.639/03). Este objetivo foi plenamente atingido, comprovado pelo número de participantes e de projetos desenvolvidos nas escolas. Percebemos a mudança nas atitudes e nos discursos dos professores no final do curso. A partir da primeira formação, os professores nos procuravam para dirimir dúvidas, orientar seus projetos, buscavam sugestões. Para nós esta foi a prova de que todos se envolveram com nosso projeto.

Como objetivos secundários tínhamos o de identificar e analisar como ocorrem as relações étnico-raciais nas escolas. Também foi atingido na totalidade, pois os professores revelaram desconhecimento sobre a temática e tratavam da questão de forma tangencial. No andamento do curso, os mesmos teciam comentários sobre cenas de preconceito na mídia, atitudes racistas no cotidiano, apresentaram críticas ao livro didático. Estes foram indícios que os professores estavam mais atentos e preocupados com uma sociedade melhor, mais humana.

Também, objetivávamos revisar a produção bibliográfica sobre a História da África, do negro no Brasil. Este objetivo foi alcançado com citação de obras e doação de uma biblioteca no formato PDF para todas as escolas e secretarias participantes. A biblioteca é composta de 79 obras relacionadas com a temática das relações étnico-raciais e História da África. No final do projeto, a Escola Municipal São Paulo recebeu 22 livros como premiação pelas atividades que realizaram.

Durante a execução do projeto ação/intervenção, auxiliamos os professores na elaboração de propostas pedagógicas que viabilizasse a Lei 10.639/03. Sugerimos atividades, literaturas, metodologias que foram bem assimiladas pelos participantes. Auxiliamos na criação de materiais pedagógicos sobre a cultura afro-brasileira para todos os níveis de ensino, como instrumento musicais, bonecas africanas, máscaras africanas e outros.

Outro fato importante que ocorreu durante a execução do projeto ação-intervenção foi análise de livros didáticos e discutiu-se as ações afirmativas contra o racismo e a discriminação racial no Brasil. Percebemos que os livros didáticos não são analisados criteriosamente quando da sua escolha e há muita resistência às ações afirmativas, sobretudo, as cotas para negros nas universidades.

A avaliação final a partir das respostas do questionário aplicado aos participantes do curso foi altamente positiva. Os professores demonstraram compreensão do objetivo do curso e revelaram que aprenderam através dos projetos desenvolvidos nas escolas. 89% do grupo atribuiu notas 8, 9 e 10, fato bem significativo, pois revelou que a metodologia estava correta e houve aprendizagem. Assinalamos que a temática é nova em muitas escolas e ainda apresenta resistências, mesmo assim a resposta que os professores deram em termos de trabalhos aplicados e avaliação final nos surpreendeu positivamente.

Educar para as relações étnico-raciais exige mudanças na escola, nos professores e nos alunos. Na verdade, não estamos educando, estamos nos educando, ou seja, aprendendo juntos. De nada valerá nosso esforço como educadores se a escola não tem esta meta como prioridade. Também não adianta a escola ter lindos projetos se os professores não assumem o compromisso de mudar sua postura nas aulas e no dia a dia.

Quanto à escola, educar para as relações étnico-raciais faz-se necessário pensar que cidadão queremos formar? Que aluno queremos educar? Que sociedade queremos ter? Queremos uma sociedade democrática, justa, igualitária, sem racismos, sem opressões? Caso a resposta seja afirmativa, para educar para as relações étnico-raciais faz-se necessário alterar o Projeto Político Pedagógico da escola. Romper com a organização curricular eurocêntrica, tradicional, que não deu espaço às diferenças e que negou espaço à história dos negro e dos indígenas como protagonistas na construção da nossa pátria. Reorganizar o calendário das comemorações, com tratamento igualitário às datas significativas para o povo negro. A escola como entidade, precisa ser a primeira a denunciar as injustiças, os atos racistas, as discriminações que ocorrem dentro e fora dela, chamar para o debate os alunos e a comunidade quando estes males ocorrem.

O professor precisa mudar de postura, assumir-se etnicamente e aprender a respeitar as diferenças, ser coerente com o discurso antirracista, estar vigilante aos conflitos por motivos étnicos, ter coragem de enfrentar o debate, não se omitir ou manter-se em posição de neutralidade. Também precisa conhecer as diferentes matrizes culturais que formam nossa sociedade para não cometer erros e emitir pré-conceitos. O planejamento do professor deverá ser em consonância com o Projeto Político da Escola, pois ele está no papel de executor deste documento. Muitas escolas possuem excelentes PPPs, mas na prática, são estéreis porque os professores não o seguem.

Outra questão importante é o livro didático. Neste caso, o professor tem responsabilidade pelo manual didático que indica para seus alunos. Também é responsável pelos demais materiais que utiliza em suas aulas. Sabemos que livros didáticos, material fílmico, imagens, músicas e outros podem conter conteúdos racistas ou transmitir mensagens neste sentido. Para educar para as relações étnico-raciais, faz-se necessária criteriosa avaliação deste material.

Na educação para as relações étnico-raciais, os alunos precisam identificar-se etnicamente e aprender a respeitar as diferenças. A relação com os professores é de troca, onde as experiências são compartilhadas, pois aprende-se com a experiência do outro. A escola que se propõe a educar para as relações étnico-raciais precisa dialogar com a comunidade, abrir espaço para a educação informal. A etnia negra tem na memória, na oralidade muito a ensinar, muito a contribuir para o currículo, para as aulas. Finalizamos este relatório reflexivo com a certeza que a Microrregião de Santo Ângelo está diferente e relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais, sobretudo, os municípios de Eugênio de Castro Entre-Ijuís, Santo Ângelo e Vitória das Missões. A sementinha que ajudamos a plantar gerará bons e saudáveis frutos na construção de um mundo melhor, democrático, igualitário, sem racismos e discriminações. Um mundo onde as diferenças servirão para unir e não para afastar.

10 REFERÊNCIAS

- A Cabaça. In: *Jornal O Estado de São Paulo*, Suplemento Agrícola, 6.12, abr, 2011.
- Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa. Brasília: UNICEF, 2012.
- África Infográfico. In: <Revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em 11-10-13.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2012.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- Baobás. Disponível em: <<http://pontocomarte.blogspot.com.br/2011/02/lenda-do-baoba.html>>. Acesso em 09-05-13.
- BARROS, Zelinda dos Santos *et al.* **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério de Educação, SECADI; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.
- BINDÉ, Vilmar Campos. **Santo Ângelo**: terra de muitas histórias. Santo Ângelo: Multicor, 2006.
- BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- Bonecas africanas. In: <<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/>>. Acesso em 12-04-13.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Artigo 68 do ADCT. Brasília. 1988.
- BRASIL. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília. 1966. In: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminacao_disc_racial.htm>. Acesso 20-01-14.
- BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Quilombolas. Brasília. 2014.

- BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Brasília. 1996.
- BRASIL. MEC. CAPES. Brasília. 2014.
- BRASIL. MEC. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 2009.
- BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Brasília. 2012.
- BRASIL. PNE. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Câmara dos Deputados. Brasília-DF, 2001.
- CARVALHO, José Alberto magno de. WOOD. Charlies H. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. 1992. In: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol11_n1_1994/vol11_n1_1994_1artigo_3_17.pdf>. Acesso em 11-12-2012.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. **Setor África: Manual de capacitação de Jovens Monitores**. Salvador: CEAO, 2005.
- CHALIFOUX, Jean Jacques. In: LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- Comida pelo mundo. In: <<http://httpimportanciadosalimentos.blogspot.com.br/>>. Acesso em 12-04-13.
- conteudo=62>. Acesso 21-04-13.
- CROSO, Camila; SOUZA, Ana Lúcia Silva (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais: possibilidades e desafios para a implementação da Lei**

- 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis; Ação Educativa; CEAFFRO; CEERT, 2007.
- CRUZ, Beatriz Augusta Mânica Pereira da. **Santo Ângelo**: um município em construção - das Missões até 1930. Santo Ângelo: Gráfica Santo Ângelo Ltda., 1986.
- Culinária e Comida Africana e Afro-Brasileira. África na Escola. In: <<http://rerida.blogspot.com.br/2011/06/culinaria-e-comida-africana-e-afro.html>>. Acesso em 12-04-13.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 14. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938. In: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**; pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- Danças africanas. In: <<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?>>. Acesso em 28-03-14.
- DARONCO, Leandro Jorge. **À sombra da cruz**: trabalho e resistência servil no noroeste do Rio Grande do Sul - segundo os processos criminais [1840-1888]. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- Desfile com cabelo 'Bombрил' provoca discussões sobre racismo. In: <<http://vejasp.abril.com.br/materia/cabelo-bombрил-ronaldo-fraga>>. Acesso em 09-06-13.
- DIAS, Lucimar Rosa. O racismo que vem do berço. *Revista Pátio*. jan 2013, n. 34.
- DIJK, Teun A. Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.
- Entre-Ijuís. In: <<http://www.entreijuis.rs.gov.br/>> Acesso em 28-04-14.
- Eugênio de Castro. In: <<http://www.pmeuca.com.br/site/>>. Acesso em 28-04-14.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. A vez da África. *Revista Carta na Escola*. N. 54. Mar 2011. São Paulo: Editora Confiança, 2011.

- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2. v. São Paulo: Ática, 1978.
- FERNANDES, Idília. O Lugar da identidade das diferenças nas relações sociais. RS, dezembro 2006. In : <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1032/811>>. Acesso em 01-06-13.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. O Ensino de História e a Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. Cad. *Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28-01-14.
- FERREIRA, Letícia de Farias; FUCKS, Patrícia Marasca; BONFADA, Elcio Bilibio. O mate e o tacho: aprestos da vida no Quilombo Corrêa. XVI SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO. UNICRUZ, 2011.
- FERREIRA, Renato Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FERREIRA, Rosinete de Jesus Silva & OLIVEIRA, Denize Cristina de. Eu e Tu em Itamatatua: etendendo a saúde através da cultura. XII CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO E SAÚDE. São Paulo, 2009.
- FIABANI, Adelmir. Breve balanço da questão fundiária das comunidades negras brasileiras. *Revista Mosaico*, v. 6, n. 1, p. 51-63, jan./jul. 2013. pp. 51-63.
- _____. Comunidades negras da fronteira sul: resistência e luta pela terra. XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Salvador/BA, 2011.
- _____. Em busca da terra prometida. *Revista Convergência Crítica*, n. 4, 2014. pp. 59-80.
- _____. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____. **Os novos quilombos**: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. [1988-2008]. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em História/UNISINOS, 2008. [Tese de doutorado].

- FIABANI, Adelmir; SANTOS, Eliziane Sasso dos. Os saberes no currículo das escolas quilombolas. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS. Pelotas/RS, nov. 2012.
- FLUDE, Michael Ahier. Educability, schools and ideology. London. Croom Helm, 1974. In: OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan. abr. 2007.
- FREITAS, Décio. **Palmares - A guerra dos escravos**. 5. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- _____. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: **Diversidade na Educação**: Reflexões e experiências. Brasília. Ministério da Educação, 2003.
- GRIJÓ, Wesley Pereira; BERARDO, Rosa Maria; MENDONÇA, Maria Luisa. A identidade na Comunidade Negra de Itamatatua sob a perspectiva dos estudos pós-coloniais. V ENECULT - Quinto Encontro em Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador/BA, 2009.
- Griots, os guardiões da história oral. In: <<http://www.brasildefato.com.br/node/5973>>. Acesso em 28-03-13.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, Carlos Magno. **Uma negação da ordem escravista**: quilombos em Minas Gerais no século XVIII. São Paulo: Ícone, 1988.

- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005. p. 21.
- HASENBALG, C. A. Perspectivas sobre raça e classe. Rio de Janeiro, 1982. (mimeo)
- HEGEL, George W. F. **Filosofia de La história universal**. Madri: Revista do Ocidente, 1928. In: HERNANDEZ. Leila Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, Ipea, 2002.
- JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mario [Org.]. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após à Abolição**. Brasília: Ipea, 2008.
- LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Imagens e representações dos negros nos livros didáticos e no cinema brasileiros**. *Revista Ameríndia*. v. 8., n. 1., maio de 2010.
- Lendas do Baobá. Disponível em: <<http://quatrocantosdomundo.wordpress.com/2012/05/27/as-lendas-da-baobab-africa/>>. Acesso em 20-05-13.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengelê. [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Alfabetização e Diversidade, MEC/SECAD, Brasília: 2005.
- LIMA, Solimar Oliveira. **Triste pampa: resistência e punição de escravos em fontes judiciárias no Rio Grande do Sul – 1818-1833**. Porto Alegre: IEL: EDIPUCRS, 1997.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- _____. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- LOUZANO, Paula. Relatório de Olho nas metas de 2012. Movimento Todos pela Educação. In: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/03/estudantes-negros-tem-maior-probabilidade-de-insucesso-na-escola>>. Acesso em 04-04-13.

- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, José Olavo. **História de Santo Ângelo**: das Missões aos nossos dias. Santo Ângelo: s.e., 1981.
- Mãe afirma que BMW expulsou filho negro de concessionária do Rio. In: <http://economia.terra.com.br/noticias/noticia.aspx?idNoticia=201301231845_TRR_81942422>. Acesso em 09-06-13.
- Mãe denuncia racismo em escola particular. <<http://ofensivanegritude.blogspot.com.br/2013/02/27022013-18h31-atualizado-em-27022013.html>>. Acesso em 09-06-13.
- MAESTRI, Mário. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- _____. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- _____. **Breve História do Rio Grande do Sul**: da pré-história aos dias atuais. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010.
- MAESTRI, Mário; FIABANI, Adelmir. O mato, a roça e a enxada: A horticultura quilombola no Brasil escravista [séculos XVI-XIX]. In: MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo. [Orgs.]. **Formas de resistência camponesa**: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história, vol 1: concepções de justiça e resistência nos Brasis. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2008.
- MALFANTE, Antônio. In: HERNANDEZ. Leila Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- MARTINEZ, Marina. Estereótipo. In: <<http://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/>>. Acesso em 08-10-13.
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MICHAELIS. Editora Melhoramentos, 2009.

- MONTENEGRO, Antonio Torres. **Reinventando a liberdade**: a abolição da escravidão no Brasil. 14ª ed. São Paulo: Atual, 1989.
- MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 3. ed. São Paulo. Editora Ática, 1993.
- _____. **Rebeliões da senzala**: Quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Zumbi, 1959.
- MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. [Org.]. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- _____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris [Org.]. **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.
- NOGUEIRA, Oracy. **Negro político, político negro**: a vida do doutor Alfredo Casemiro da Rocha, parlamentar da "República Velha". São Paulo: EDUSP, 1992.
- NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142, Abril, 2001.
- OLIVEIRA, Iolanda de. Lei 10.639/03: Dez anos, o que a Lei mudou na educação brasileira. SEMINÁRIO VIRTUAL NACIONAL - HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/UFPE, 2013.
- OLIVEIRA, Ivone M. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Papyrus, 1994.
- OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan. abr. 2007.

- PACHECO, Felipe Jorge Kopanakis. O meio geográfico e sua influência no continente africano. In: MACEDO, José Rivair. [Org.]. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens negros**: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- PEREIRA, Amilcar Araujo. A pesquisa e o ensino de História da África a partir da Lei 10.639/03. In: LAIA, Maria Aparecida de & SILVEIRA, Maria Lúcia da. **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- PHOUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.
- PIRES, Iracy Barbosa. **A construção de uma identidade**: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005. Goiânia: PUC-Goiás, 2009. [Dissertação de Mestrado].
- PIZA, Edith. ROSEMBERG, Fulvia. Cor nos censos brasileiros.1999. REVISTA USP, São Paulo, n.40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99. In: <<http://www.usp.br/revistausp/40/13-edithpiza.pdf>>. Acesso em 11-12-12.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO. In: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19509/diagnostico-investigacao-e-intervencao-pedagogica?_kt=8494173369&gclid=CK3M_7KS7rkCFUId4AodF2oAdA#ixzz2gBwk67D3>. Acesso em 20-07-13.
- Professor envolvido em denúncia de racismo. In: <<http://noticias.r7.com/minas-gerais/noticias/professor-envolvido-em-denuncia-de-racismo-e-afastado-da-ufmg-20130322.html>>. Acesso em 09-06-13.
- RAMOS, Donald. **O quilombo e o sistema escravista em Minas Gerais do século XVIII**. In: REIS, J. J. & GOMES, Flávio dos Santos.[Org.] **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957. In:

- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Mandras, 2008.
- ROSA, Maria Cristina. **Os professores de arte e a inclusão:** o caso da Lei 10639/2003. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- SÁ, Wellington Santana Moraes de. **A presença do negro no livro didático de história do ensino fundamental:** uma primeira análise. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2010.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. Viagem ao Rio Grande do Sul. [1820-1821]. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1974. *apud* SIMON, Mário. **Os Sete Povos das Missões:** trágica experiência. Santo Ângelo: Editora Santo Antônio, 1984. Santo Ângelo. In: <<http://www.santoangelo.rs.gov.br/>>. Acesso em 28-09-14. Vitória das Missões. In: <<http://www.vitoriadasmissoes.rs.gov.br/>>. Acesso em 28-04-14.
- SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões de matriz africana:** um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- SANTOS, Joel R. **O que e racismo.** Coleção Primeiros Passos, 1984.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África:** a temática africana em sala de aula. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA Jr., Hédio. **Direito de Igualdade Racial:** aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. 10 anos da Lei no 10.639/03 – um olhar crítico-reflexivo. SEMINÁRIO VIRTUAL NACIONAL - HISTÓRIA E

- CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/UFPE, 2013.
- SILVA, Alberto Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- _____. Um Brasil, muitas Áfricas. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. ano 7, n. 78, mar. 2012.
- SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. [Org.]. **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. São Carlos: UFSC, 2009. [Tese de doutorado].
- SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura**: uma investigação de história cultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Sonia Maria da. **Experiência Abayomi**: cotidianos: coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. Niterói-RJ/UFF, 2008. [Dissertação de mestrado].
- SILVEIRA, Renato da. Do Calundu ao Candomblé. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. ano 1. n. 6. dez. 2005.
- SIMON, Mário. **Breve notícia dos Sete Povos**. Santo Ângelo: CPV Orbital, 1984.
- _____. **Os Sete Povos das Missões**: trágica experiência. Santo Ângelo: Editora Santo Antônio, 1984.
- SOLINO. *Apud* HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- SOUSA, Rainer. Os diferentes tipos de escravo no Brasil. In: <<http://www.mundoeducacao.com/historiadobrasil/os-diferentes-tipos-escravo-no-brasil.htm>>. Acesso em 29-03-2014.
- SOUSA, Romilson da Silva. Ações afirmativas e a Lei 10.639: Elementos para outra cultura educacional. In: LAIA, Maria Aparecida de & SILVEIRA, Maria

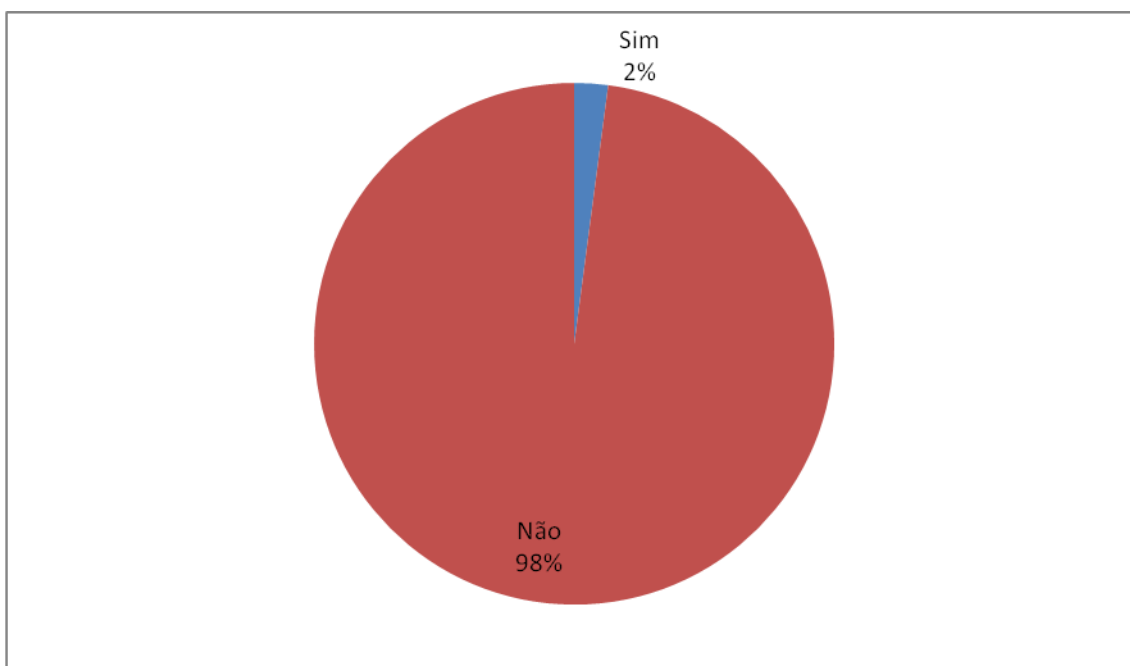
- Lúcia da. **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- SOUZA, Mônica Lima e. Lei 10.639/03. CULTNE. UFRJ, 2013. In: <<https://www.youtube.com/watch?v=4sZsxChpu0g>>. Acesso em 24-05-14.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. São Paulo: Summus, 2001.
- THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1980.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da *et al.* **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- TRIUMPHO, Vera R. A criança negra e a cultura afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. [Org.]. **A África na escola**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1991.
- Trote com saudação nazista provoca acusações de racismo na UFMG. In: <<http://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/03/18/trote-com-saudacao-nazista-provoca-acusacoes-de-racismo-na-ufmg.htm>>. Acesso em 09-06-13.
- VALENTIM, Silvani dos Santos & SANTOS, Renato Lopes dos. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: Reflexões acerca da formação continuada de professores. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecido de; GOMES, Nilma Lino. [Orgs]. **Relações étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. Entrevista à Revista Nova Escola. 2010.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche**. Tese apresentada concurso para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro: 2002.
- VIANA, Francisco José de Oliveira. O typo brasileiro. Seus elementos formadores. In: **Dicionário Histórico, Geográfico e Etnológico do Brasil**. V. I, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922. In: MUNANGA,

- Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VIANA, Nildo *et al.* **Capitalismo e questão racial**. 1. ed. Rio de Janeiro. Corifeu, 2007.
- Vitória das Missões. In: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedosul/vitoriadasmissoes.pdf>>. Acesso em 28-04-14.
- VOLPATO, Luiza Rios Ricci. *Quilombos em Mato Grosso*: resistência negra em área de fronteira. In: REIS, J. J. & GOMES, Flávio dos Santos.[Org.] **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WALDMAN, Maurício. Baobá na paisagem africana: Singularidade de uma conjugação entre natural e artificial. Texto de apoio elaborado para o XIII curso de Difusão Cultural "Introdução aos Estudos de África", promovido pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA-USP). São Paulo: CEA-USP. I Semestre de 2011.
- WALLON, Henri. **Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1989.
- WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. **Identidade e Diferença**: perspectiva dos estudos culturais. 5. ed. Petrópolis/RJ: vozes, 2006.
- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto [Org.]. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ZARTH, Paulo Afonso. **Estancieiros, colonos e lavradores nacionais na construção da estrutura agrária do Rio grande do Sul. Estudos de História**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. USP. Franca. v. 8, n. 2. 2001.

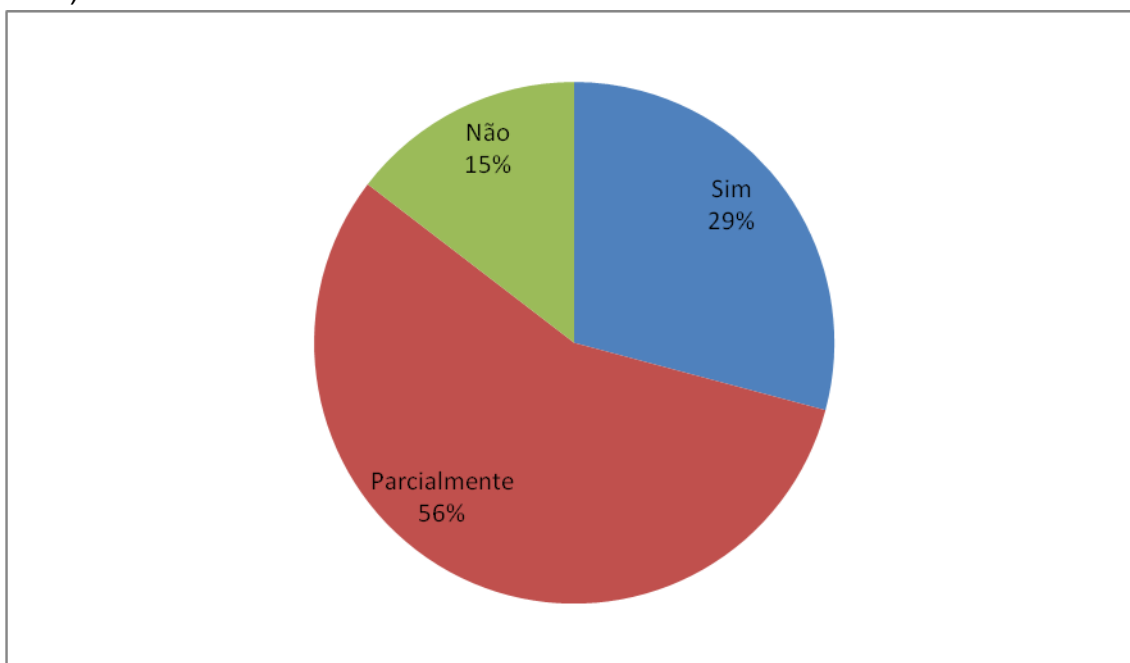
11 ANEXOS

11.1 Questionário Diagnóstico

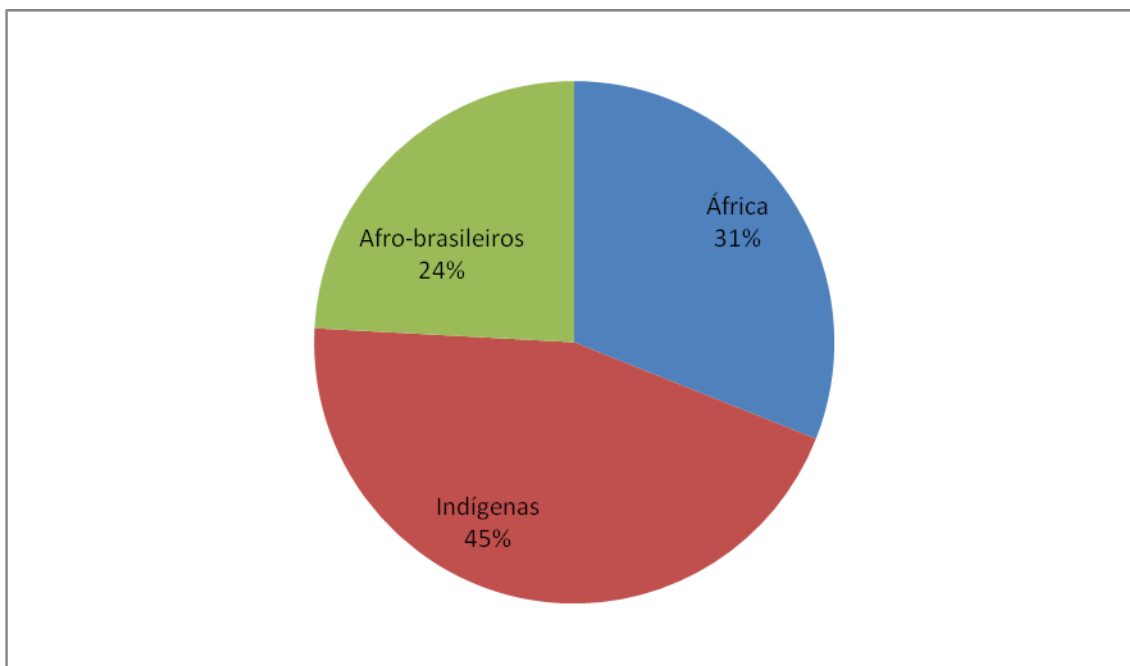
- a) Quanto à formação: Professores que tiveram em sua graduação conteúdos sobre História da África:



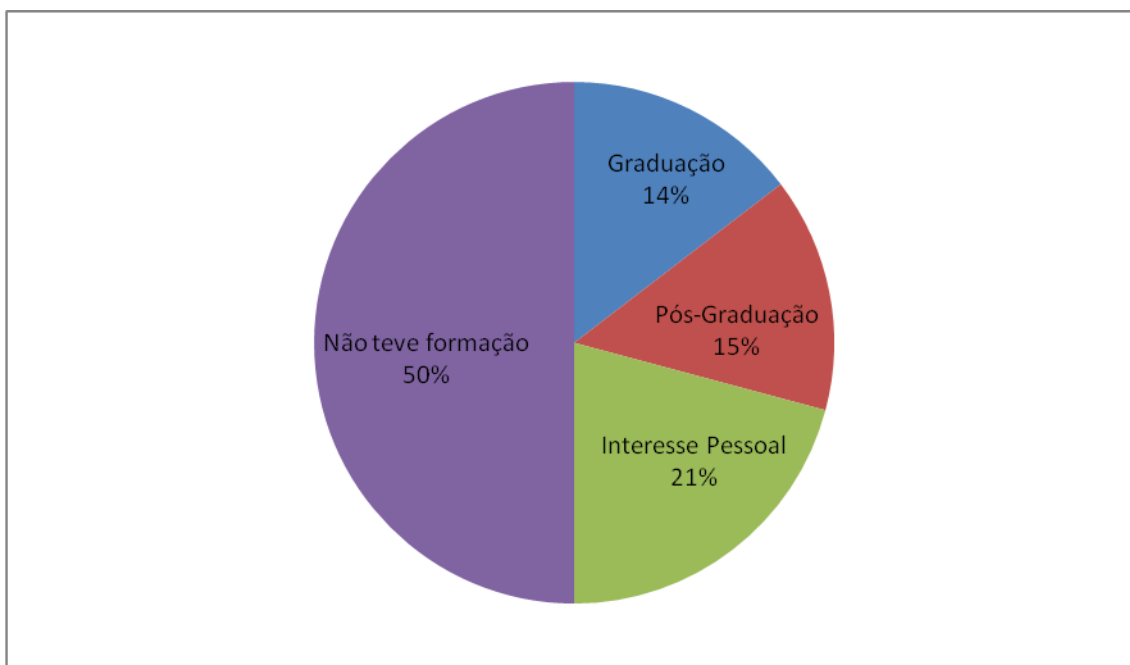
- b) Conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08:



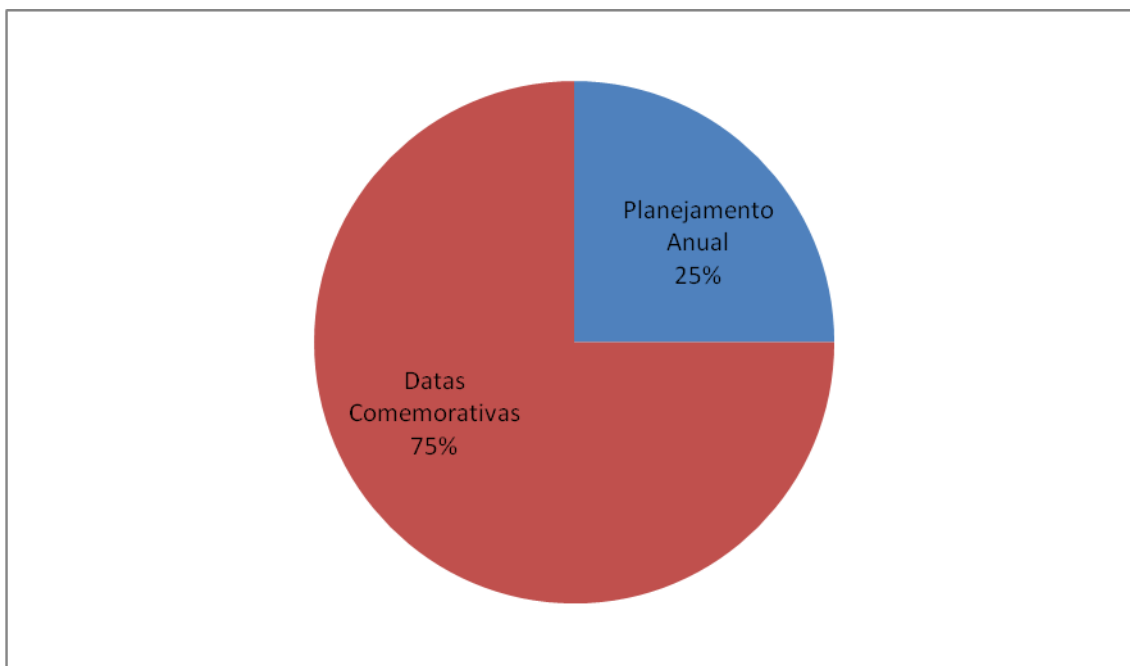
c) Em sua formação, teve contato com conteúdos sobre:



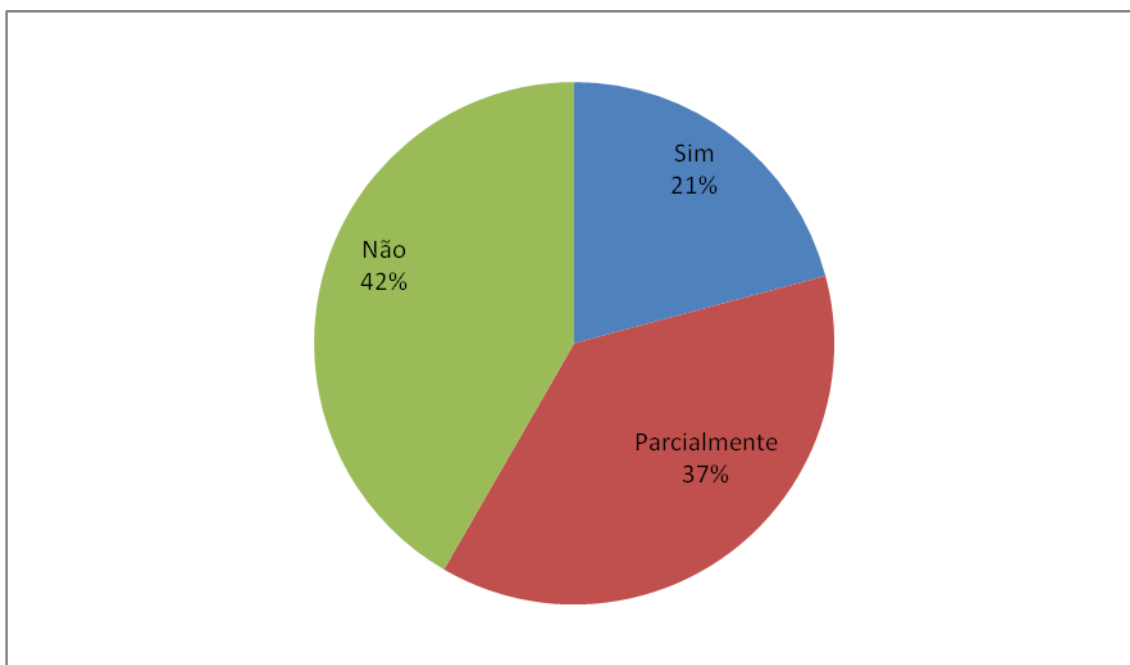
d) Como ocorreu a formação?



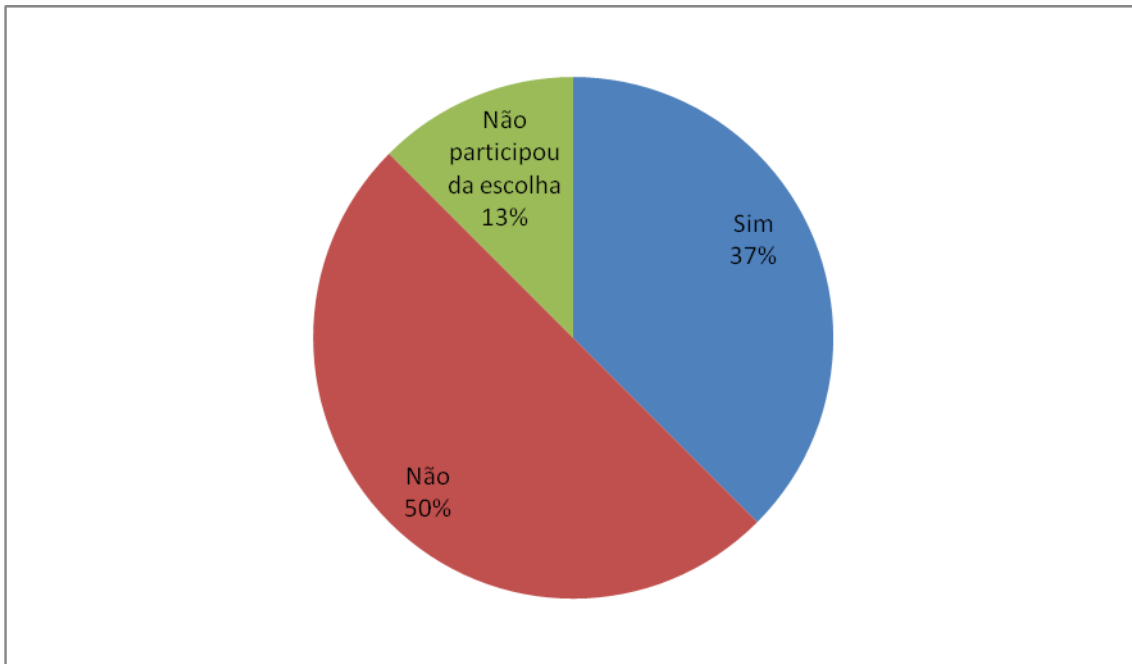
e) Como são ministrados estes conteúdos em sala de aula:



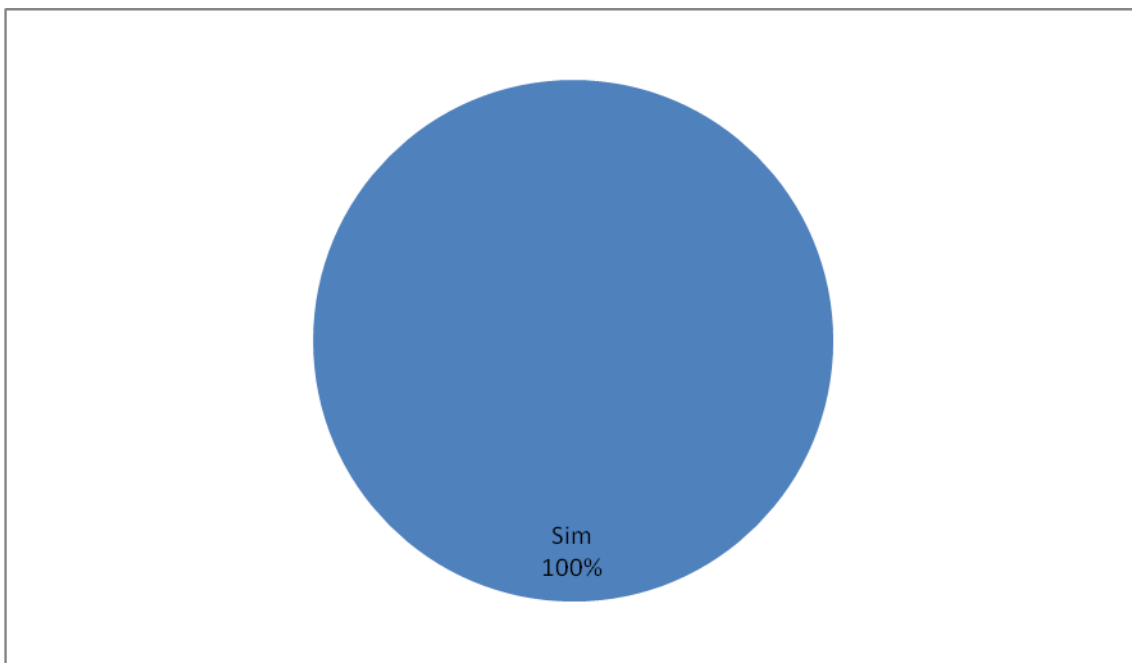
f) O livro didático que você usa aborda estas questões:



g) Na escolha do livro didático você observou se o mesmo contempla as referidas leis:




h) Você sente falta de curso de aperfeiçoamento:



i) O que você reivindica como prioridade:



11.2.1 ATAS : EMEF Orlando Sparta de Sousa



unipampa
Universidade Federal do Pampa

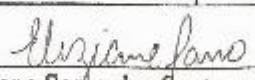
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 02-08-13 TURNO: MANHÃ
Local: Orlando

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Sheila Tessot Garcia Benvenuti	Sheila T.G. Benvenuti
02	Guilherme Ambrósio de Moura	Guilherme Ambrósio de Moura
03	Adalgisa Stambroch	Adalgisa Stambroch
04	Flávia Regina Albuquerque Stringari	Flávia R. A. Stringari
05	NORA KATIMA SPIER	[assinatura]
06	Juliane de Fátima Bredemilans	[assinatura]
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		


 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 01/08/13

TURNO: TARDE

Local: EMEF Orlando Sparta J.

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Sheila Tassat Garcia Benvenuti	Sheila T. G. Benvenuti
02	Sirlene Aparecida de Moura	Sirlene Aparecida de Moura
03	Adalgisa Steinhorst	Adalgisa Steinhorst
04	Flávia Regina Albuquerque Stungari	Flávia R. A. Stungari
05	NOELI FATIMA SPIER	NS
06	Juliana de Fátima Buschin Milani	JM
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 01/10/13 TURNO: NOITE

Local: EMEF. Orlando Sparta

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Sheila Tisati Garcia Benvenuti	Sheila T. G. Benvenuti
02	Bianca Anabela de Moraes	Bianca Anabela de Moraes
03	Adalgisa Steinhora	Adalgisa Steinhora
04	NOELI FATIMA SPIER	NOELI
05	Flávia Regina Albuquerque Stringari	Flávia R. A. Stringari
06	Juliane de Fátima Brasil Mendes	J.M.
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 02-08-13 TURNO: Manhã^v
Local: EMEF Antônio Manoel

Nº	NOME	ASSINATURA
01	ROSELI IVANÉS FERREIRA DE MELLO	Roseli Idovaldo
02	Serina Regina dos Chagas	RChagas
03	Adriane Patrícia Pontti	Pontti
04	Maria Cecília Dall'Osso Abreu	fulf
05	GIUVANA GIBOSKI	Giuvana Giboski
06	ROSMERI AMARECIDA MUNARCO	shup
07	SUSANA DOS SANTOS DA COSTA	shup
08	Luigia Maria Tolokun	Roselotoni
09	Islandia Neutz da Silveira	CSilveira
10	Enice Marlene Amara	EMA
11	Adriana Leonilde de Freitas Mayer	AdFM
12	MARINES MENDONÇA GRADE	MARINES
13	Adriane Patrícia Pontti	Pontti
14	RUBIA NASCIMENTO RICHARD	RUBIA
15	Ana Lucia Teatch	Teatch
16	Genilda Fátima Scala	Scala
17	Roseli Miller da Rocha	Rocher
18	MARILEIA COPETTI	Marileia Copetti
19	Jorge Luiz da Silva Sauer	Sauer
20	Ana Marília Ferraz Pizobatto	Anamf

Eliziane Sasso
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 02-08-13 TURNO: manhã
 Local: EMEF Antonio Manoel

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Mônica Lúcia Ferraz	Mônica Lúcia Ferraz
02	Suzimara Pontani	Suzimara Pontani
03	Andressa Martins	Andressa Martins
04	Galias Ferele Santos	Galias Ferele Santos
05	OLIVIO VICENTE LENZ UTZIG	OLIVIO VICENTE LENZ UTZIG
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 02-08-13 TURNO: Tarde
 Local: EMEF Antonio Manoel

Nº	NOME	ASSINATURA
01	OLIVIO VICENTE LENZ OTZIG	[Assinatura]
02	Sonia Chagas	[Assinatura]
03	SUSANA DOS SANTOS DA COSTA	[Assinatura]
04	Sara Christina Foglio a. Silva	[Assinatura]
05	Tradera Flores dos Santos	[Assinatura]
06	Quiles Peres Bacc	[Assinatura]
07	Eleonora Escobar Paschoa Simão	[Assinatura]
08	Cláudia Nery da Silveira	[Assinatura]
09	Maria Odete da Silva Bueno	[Assinatura]
10	Adriana Lazzaretto de Freitas Mayer	[Assinatura]
11	Lúcia Nascimento Richard	[Assinatura]
12	Andressa Martins	[Assinatura]
13	Maximiliano Mendonça Casati	[Assinatura]
14	MARILEIA COPELTI	[Assinatura]
15	ROSELI MULLER DA ROCHA	[Assinatura]
16	ENICE MARLENÉ AMARAL	[Assinatura]
17	Juliana A. Gutierrez Machado	[Assinatura]
18	Geailda de Fátima Scola	[Assinatura]
19	Ana Lúcia Teatini	[Assinatura]
20	Cátia S. Tardelli Santos	[Assinatura]

[Assinatura]
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 02 - 08 - 13


Local: EMEF. Antonio Manoel

Tarde

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Suzimara Bentani	Suzimara Bentani
02	Ana Mari de Souza Pizolato	Ana Mari de Souza Pizolato
03	Monica Jardim Ferraz	Monica Jardim Ferraz
04	Maria Cláudia da Silva Buena	Maria Cláudia da Silva Buena
05	JOSÉ DANIEL AMARANTE	José Daniel Amarante
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos

11.2.3 ATAS: SMED Entre-Ijuís

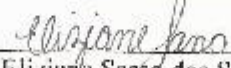

unipampa
 Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA
 Data: 22/08/13 TURNO: MANHÃ
 Local: SMED-ENTRE-IJUÍ

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Carla dos Campos da Chassinato	Carla dos Campos
02	Vera Lucia dos Santos Pereira	Vera Lucia
03	Poliana Nadia Rodrigues de Lima	Poliana Nadia
04	Marta Regina Gomes dos Santos	Marta Regina
05	Juliana Braga Baptista	Juliana
06	Adriana Aniquila Mendes da Lameira	Adriana
07	Carine Gomes da Costa	Carine
08	Elaine Mayer Souza	Elaine
09	Lucy de Souza Gallegriani	Lucy
10	Marcos do Carmo Porto	Marcos
11	Elaine Maria Pereira Vieira	Elaine
12	Vera Lucia Fagundes Sobrinha	Vera Lucia
13	MARIA DE ALMEIDA FERREIRA	Maria
14	Lucia Maria Soares Siqueira	Lucia
15	Eliziane Sasso dos Santos	Eliziane
16	Priscilla Machado Torres Vilela	Priscilla
17	Isabel Cristina Ribas Beldner	Isabel
18	Carolina Rosane da Graça Andrade	Carolina
19	Marielize da Silva Porto	Marielize
20	SANTA INES DEMBOSKI BORGES	Santa Ines


 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 22/08/13

TURNO: manhã

Local: Centro - Ijuí - SNEO

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Marli Napp da Silva	Marli
02	Luci Roseiro de Barros Galati	Luci
03	Alexandra Luziane Lima	Alexandra
04	Diva Marilene Bittencourt Pinto	Diva
05	Luciane Oliveira Machado	Luciane
06	Angela Maria de Mello Françoise	Angela
07	Cláudia Adriana Leonardo	Cláudia
08	Maria Theresete de Souza Guassulher	Maria
09	Maria Lílian Leopoldo Abante	Maria
10	Lucia Verônica da Silva	Lucia
11	Elvira Angélica Brito da Fonseca	Elvira
12	Janete Maria Rodrigues Klau	Janete
13	Yvônica Regina Schulz Klau	Yvônica
14	Yvone Alina Schulz Klau	Yvone
15	Helena Rosa Moura	Helena
16	Glaura Tereza Almeida Moura	Glaura
17	Janice Maria Machado	Janice
18	Luciane Paiva da Silva Moura	Luciane
19	Lucy Regiane Maria de Deus	Lucy
20	Maria Augusta Guinés da Fonseca	Maria

Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

 Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

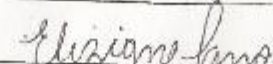
LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 22/08/13

TURNO: manhã

Local: Centro - Juv. - S.M.E.D.

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Tânia Regina da Silva	[assinatura]
02	Roseli Adélia Zampal	[assinatura]
03	Rosana Beatriz Paiva	[assinatura]
04	Tatiani Schaubert	[assinatura]
05	Epilene Giacinao Simoes	[assinatura]
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		


 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 29/08/13

TURNO: Tarde

Local: Centro - Juiz - SMED

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Laudes Campos do Nascimento	Laudes Campos do Nascimento
02	Mrs Lucia Werates Pereira	Lucia Werates Pereira
03	Elana Nádia Rodrigues de Lima	Elana Nádia Rodrigues de Lima
04	Marta Regina Gomes dos Santos	Marta Regina Gomes dos Santos
05	Debara P. Tomello da Fonseca	Debara P. Tomello da Fonseca
06	Tiliana Braga Baptista	Tiliana Braga Baptista
07	Luciana Góes dos Santos	Luciana Góes dos Santos
08	Elzaine Mayer Souza	Elzaine Mayer Souza
09	Luiz de Moura Dall'Aglio	Luiz de Moura Dall'Aglio
10	Marys do Carmo Porto	Marys do Carmo Porto
11	Eleonora Pereira Weiler	Eleonora Pereira Weiler
12	Mrs Lucia Inomella Jaborimha	Mrs Lucia Inomella Jaborimha
13	MARIA DENISE BORTOLINI	Maria Denise Bortolini
14	Zaira Maria Soares Vargas	Zaira Maria Soares Vargas
15	Eliziane Bastante dos Reis	Eliziane Bastante dos Reis
16	Terisinha Machado Torres Ilídio	Terisinha Machado Torres Ilídio
17	Priscila Antoniana Ribes de Moraes	Priscila Antoniana Ribes de Moraes
18	Terisinha Resumo Sampaio Andressa	Terisinha Resumo Sampaio Andressa
19	Marilaj da Silva Porto	Marilaj da Silva Porto
20	SANTA INÊS DEMBOSKI BORDES	Santa Inês Demboski Bordes

Eliziane Sasso dos Santos
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 22/08/13 TURNO: Tarde
Local: entre - Jpus - SNEO

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Maurício Yappe do Silva	[Assinatura]
02	Leadi Peres de Moraes Galbi	[Assinatura]
03	[Assinatura]	[Assinatura]
04	Deva da Silva Bittencourt Pinto	[Assinatura]
05	Eliziane Oliveira Machado	[Assinatura]
06	[Assinatura]	[Assinatura]
07	Estanislau Adriano Lourenço	[Assinatura]
08	Maria Thibete de Souza Guimarães	[Assinatura]
09	Maria Liane Leopoldo Nóbrega	[Assinatura]
10	Wozio Vasconcelos dos Reis	[Assinatura]
11	[Assinatura]	[Assinatura]
12	[Assinatura]	[Assinatura]
13	[Assinatura]	[Assinatura]
14	[Assinatura]	[Assinatura]
15	[Assinatura]	[Assinatura]
16	[Assinatura]	[Assinatura]
17	[Assinatura]	[Assinatura]
18	[Assinatura]	[Assinatura]
19	[Assinatura]	[Assinatura]
20	[Assinatura]	[Assinatura]

Eliziane Sassó
Eliziane Sassó dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 22/08/13

TURNO: Tarde

Local: Entre-Flores-SMED

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Tânia Regina da Silva	
02	Luiz Alberto Farias	
03	Roberto Santos da Silva	
04	Edson Schmitt	
05	Edson Gostano Chaminada	
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 29 de agosto de 2013 TURNO: Noite
Local: Centro - I. T. Jus S.M.E.D.

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Laudes Campos da Ascenção	Laudes Campos
02	Vanessa Lucia Werter Pereira	Vanessa Pereira
03	Valeria Nádia Rodrigues de Lima	Valeria Nádia
04	Alana A. Imoto da Fonseca	Alana
05	Marta Regina Gomes dos Santos	Marta Regina
06	Silvana Braga Baptista	Silvana
07	Carina Cordeiro da Costa	Carina
08	Elaine Mayer Souza	Elaine
09	Luiz de Moura Gallegos	Luiz de Moura
10	Márcia do Carmo Porto	Márcia
11	Dr. Maria Pereira Weller	Dr. Maria P. Weller
12	Vanessa Lucia Fogamello Salimbo	Vanessa L. S. Salimbo
13	MARIA DENISE BORTOLINI	Maria Denise Bortolini
14	Leila Maria Soares Saizos	Leila
15	Beliziane Batista da Silva	Beliziane
16	Lucimária Saragosa Andreola	Lucimária
17	Terezinha Machado Farias Vieira	Terezinha
18	Márcia Cristina Ribeiro Milhomem	Márcia
19	Márcia da Silva Porto	Márcia
20	SANTA INÊS DEMBOSKI BORGES	Santa Inês

Eliziane Sasso dos Santos
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 22/08/13 TURNO: noite
 Local: Conte-Teus-SMEO

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Mariane Mappa da Silva	[Assinatura]
02	Soclei Rosoni de Bastos Galbi	[Assinatura]
03	Alexandra Luzia dos	[Assinatura]
04	Diva Marilene Bitencourt Panto	[Assinatura]
05	Luciana Oliveira Montebelo	[Assinatura]
06	Angela Maria de Mello Franje	[Assinatura]
07	Estelinda Adriana Luembato	[Assinatura]
08	Maria Elisabete de Souza Espinosa	[Assinatura]
09	Nara Diane Lepetit Barbe	[Assinatura]
10	Lucas Vanessa da Rocha	[Assinatura]
11	Silvia Angélica Loureiro da Fonseca	[Assinatura]
12	Janete Maria Patgorki Klau	[Assinatura]
13	Tânia Regina Julakoch	[Assinatura]
14	Yon Aline Julakoch	[Assinatura]
15	Estelinda Maria Moura	[Assinatura]
16	Silvia Suzanna Wambinski	[Assinatura]
17	Lania Maria Machado	[Assinatura]
18	Soclei Campos do Nascimento	[Assinatura]
19	Luci Regina Maria de Deus	[Assinatura]
20	Silvia Lourenço Loureiro da Fonseca	[Assinatura]

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03


LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 22/08/13 TURNO: Noite
Local: torre Jesus S.F.O

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Rânia Regina da Silva	<i>[Signature]</i>
02	Gudi Ademar Zampel	<i>[Signature]</i>
03	Rosane Beatriz Oley	<i>[Signature]</i>
04	Isolmi Schmitt	<i>[Signature]</i>
05	Cláudia Márcia Guimarães	<i>[Signature]</i>
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

[Signature]
Eliziane Sasso dos Santos

11.2.4 ATAS: SMED Eugênio de Castro



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS – JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 23/08/13 TURNO: manhã
Local: Eugênio de Castro

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Rosimara Fatima Teixeira	Rosimara
02	SUNY D. Nicole S. Santos de Souza	SUNY
03	Rouanna Aparecida Ruck Guedes	Rouanna
04	Maira Reis Gesteira	Maira
05	Claudia Andreia Ribas	cladia
06	Letícia F. D. D. D. D.	Letícia F. D. D. D.
07	Ironite Costa Queiroz	Ironite
08	Tracy Damascos Romm Martins	Tracy
09	Wesleyne Leves Teixeira	Wesleyne
10	Marilene Cristiana Stagnaki	Marilene
11	Lucis Elaine King Oliveira	Lucis
12	SANDRA REGINA CANOVA	Sandra
13	Adriana Neuburger	Adriana
14	Marcia Cristiane Wildner	Marcia
15	Marcia Roxane Velloz	Marcia
16	Daise Renata Noronha de Almeida	Daise
17	Antonia Carmine Leite	Antonia
18	Maritela Radons	Maritela
19	Claudia Tereza Leves Wildner	Claudia
20	Dea Lyche Texeira	Dea

Eliziane Sasso
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 23/08/13 TURNO: MANHÃ
Local: Trigêmeo de Castro

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Rafael Rogério do Santos	Rafael
02	Adriane Stiller Ribes Baptista	Adriane
03	Francine Lima de Azevedo	Francine
04	Camilla Brustoni Oliveira Ramos	Camilla
05	Marinez Vargas	Marinez
06	Maria Bui Fereira da Silva	Maria Bui
07	Elidiane Duarte	Elidiane
08	Francieli Teixeira de Almeida	Francieli T. Almeida
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Bliziane Sasso dos Santos
Bliziane Sasso dos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS – JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 23/08/13 TURNO: Tarde
 Local: Colegioma de Poço das Antas

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Rosimara Fátima Teixeira	RFT
02	Silvia Elaine Severina de Souza	SSS
03	Duciana Aparecida Park Graykovski	Duciana
04	Maira Inês Gubate	Maira
05	Cláudia Adrianna Ribeiro	Cláudia
06	Letícia F.P. Dziworski	Letícia Dziworski
07	Juonete Costa Queiroz	Juonete
08	Luiza Carmo Rosin Martins	Luiza
09	Leuzinha Leuzinha Teixeira	Leuzinha
10	Márcia Cristiana Stangari	Stangari
11	Lucia Elaine Lima Oliveira	Lucia
12	SANDRA REGINA CANOVA	S. Canova
13	ADRIANA NEUBERGER	Adriana
14	Márcia Cristiane Wildner	Márcia C. Wildner
15	Márcia Kozumi Villy	Márcia Villy
16	Paize Renata Fleury de Almeida	Paize
17	Antonia Carmo Leite	Antonia
18	Maristela Rodons	Maristela
19	Cláudia Jaqueline Barros Wildner	Cláudia
20	Lea Rebeca Teixeira	Lea

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 23/08/13 TURNO: TARDE
 Local: Colúmbio de Castro

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Letícia Regina de Jesus	Letícia
02	Adriano S. B. Baptista	Adriano
03	Leonora Simoni	Leonora
04	Camilla Brito de Oliveira Ramos	Camilla
05	Marques Vargas	Marques
06	Maria Lúci Ferreira da Silva Monteiro	Maria Lúci
07	Elidiane Diniz	Elidiane
08	Francieli Teixeira de Almeida	Francieli
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 24/08/13 TURNO: Noite
 Local: Cooperativa de Ensino

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Rosângela Estima Jussara	RJA
02	SUN ELAINE SILVA DE SAUS	ESS
03	Quatana Aparecida Rick Goyard	Quatana
04	Maica Tais Góes	Maica
05	Claudia Adriane Ribas	CRibas
06	Letícia F.P. Szwedski	Letícia F. Szwedski
07	Inerite Costa Guent	Inerite
08	Jaqui Damiano Reim Martins	Jaqui
09	Leizandra Barros Teixeira	Leizandra
10	Márcia Cristiana Stojak	mestojak
11	Lucia Elaine Kinsky Oliveira	LKO
12	SANDRA REGINA CANDUA	SECandua
13	ADRIANA NEUBERGER	AN
14	Marcia Cristiane Wildner	Marcia C. Wildner
15	Marcia Rosane Ults	MUlts
16	Elaine Roda Pereira de Almeida	RA
17	Antônia Carneiro Loure	ALoure
18	Maristela Rodons	MRodons
19	Claudia Jaqueline Barroa Wildner	CLBarroa
20	Lea Rêgne Teixeira	LRTeixeira

Eliziane Sasso
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 24/08/13

TURNO: MANHÃ

Local: Es. Superior de Bombar

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Katya Regina da Silva	[Assinatura]
02	Adriane Stiller Hilber de Paoli	[Assinatura]
03	Ingrace Lima de Souza	[Assinatura]
04	Daniela Cristiane Oliveira Romão	[Assinatura]
05	Marinez Vargas	[Assinatura]
06	Marcia Cruz Teixeira da Silva	[Assinatura]
07	Eliziane Sasso	[Assinatura]
08	Francieli Teixeira de Almeida	[Assinatura]
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 24/08/13 TURNO: TARDE
Local: Campus de Jaguarão

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Maria Ileana T.W. Feresina	<i>Maria Ileana</i>
02	Silvia Regina Soares de Souza	<i>Silvia</i>
03	Marlene Cristina Stagnaki	<i>Marlene</i>
04	Caroline Lemos Teixeira	<i>Caroline</i>
05	Lucia Elaine Lima Oliveira	<i>Lucia</i>
06	Luiz Damiano Rosa Martins	<i>Luiz</i>
07	Márcia Cristiane Wildner	<i>Márcia</i>
08	Daniela Regina Nogueira de Almeida	<i>Daniela</i>
09	Antônio Casimiro Paete	<i>Antônio</i>
10	Adriana Neuberger	<i>Adriana</i>
11	Guaciana Haroldo Beck Grayhawk	<i>Guaciana</i>
12	Maristela Razoni	<i>Maristela</i>
13	Elvânia Pauline Camero Wildner	<i>Elvânia</i>
14	Daniela Aparecida de Oliveira	<i>Daniela</i>
15	Dea Refone Jesus	<i>Dea</i>
16	Adriane Estelir Alves Baptista	<i>Adriane</i>
17	Francine Lemann Rebel	<i>Francine</i>
18	Samuel Cristiano Oliveira Ramos	<i>Samuel</i>
19	Maximiliano Vargas	<i>Maximiliano</i>
20	Valdirene Dantas	<i>Valdirene</i>

Eliziane Sasso
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 24/08/13


TURNO: TARDE

Local: Colúmbio de Barros

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Kátia Regina da Silva	[Assinatura]
02	Adriane Stiles Silva Partida	[Assinatura]
03	Francine Simoni Lou	[Assinatura]
04	Daniela Cristiane Oliveira Ramos	[Assinatura]
05	Marinez Vargas	[Assinatura]
06	Maria Emi Teixeira da Silva	[Assinatura]
07	Salidiane Dantas	[Assinatura]
08	Francieli Teixeira de Almeida	[Assinatura]
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso dos Santos
Eliziane Sasso dos Santos

11.2.5 ATAS: SMED Vitória das Missões

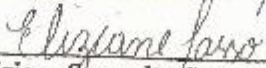

 Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA
 Data: 13 de Setembro TURNO: Manhã
 Local: Átomo dos Múons

Nº	NOME	ASSINATURA
01	CEZAR COLETO	
02	EHIO COLETO CARVALHO	
03	Maura Lucia Santos Vianna	
04	Sônia Wilkerson Borsari	
05	Denise Alunes Ramos Antunes	
06	Elisiane Castanho da Silva	
07	Inês de Fátima Fensterseifer da Silva	
08	Mª de Luísa dos Costa Willmanns	
09	Rosane Somanila Maciel	
10	Martiny Herito Hoetinger	
11	Ediete Somanila	
12	Leila da Silva Burtli	
13	Laiziana Roviane Rocha	
14	Genice Loebler Weide	
15	OPERA ROGÉIO FORA	
16	Luiza José Waldenchen	
17	ANGELA MARIA HANSEN	
18	Romane Schumacher	
19	Quirina Hente Rubert	
20	Elfrides Honório dos Santos	


 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13 de Setembro de 2013 TURNO: Manhã
 Local: SMED-Vitória das Minas

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Simone Leung Lombardi	[Assinatura]
02	Walter José Portes	[Assinatura]
03	Carla Segatto	[Assinatura]
04	Andréa Maria Carmo de Machado Domingues	[Assinatura]
05	Clayandra Minello Segatto	[Assinatura]
06	Marla Regina Bulcão	[Assinatura]
07	SUELI MARIA MISSIO	Sueli M. Missio
08	Yonderlei B. Hartmann Steinbock	[Assinatura]
09	Lyrami Sidnei Rodrigues da Silva	[Assinatura]
10	Alcides Cruz Jacovello	[Assinatura]
11	Márcia de Fátima Haradai Paes	[Assinatura]
12	Giuliana de Fátima Zomaglio	[Assinatura]
13	Greice Lenata Wendi	[Assinatura]
14	DENISE MARIA HENTZ DOS SANTOS	[Assinatura]
15	FABRÍCIO MARKE DA SILVA	[Assinatura]
16	Renata S. Senões	[Assinatura]
17	Gracieli Brunhar	Gracieli Brunhar
18	Simone Ritzoff Rodrigues	[Assinatura]
19	Luciane Maria de Almeida	[Assinatura]
20	Verônica Maria de Almeida da Costa	[Assinatura]

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13/09/13 TURNO: manhã
Local: S.M.E.D. - Vila dos Mimos

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Edna Mestanczyk	Edna
02	Vanessa Fagundes de Almeida	Vanessa Fagundes de Almeida
03	Marcos Antonio de Faria	Marcos
04	Silvana Piragão Baptista	Silvana
05	Paula Maria Soares Vargas	Paula
06	Luiz de Lima Gallegiani	Luiz Gallegiani
07	Marcia de Souza Barcelini	Marcia Barcelini
08	Neusa Inês de Almeida	Neusa
09	Carla Scarpelli de Sena	Carla Scarpelli de Sena
10	Luci Rosemary de Moraes Cab	Luci Rosemary de Moraes Cab
11	Antonia Janete de Santos Costa	Antonia Janete de Santos Costa
12	Esteloni Schmitt	Esteloni
13	D. W. Marlene Brito de Paula	D. W. Marlene Brito de Paula
14	Alexandra Maria de Souza	Alexandra Maria de Souza
15	Renata Helena de Almeida	Renata Helena de Almeida
16	Carla Vitorino de Souza	Carla Vitorino de Souza
17	Luciene Oliveira Rocha	Luciene Oliveira Rocha
18	Regina Maria Machado de Souza Vieira	Regina Maria Machado de Souza Vieira
19	Santa Inês de Almeida Borges	Santa Inês de Almeida Borges
20	Ídalis Cristina de Almeida	Ídalis Cristina de Almeida

Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13 de Setembro TURNO: manhã
Local: Salão das Alunas

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Selvino da Silva Borchardt	[Assinatura]
02	Sotome da Rosa	[Assinatura]
03	Mairaxa Cruz	[Assinatura]
04	Bucioni Beat Wilson	[Assinatura]
05	Simone Petzlaff Rodrigues	[Assinatura]
06	Karoline B Borchardt	Karoline Borchardt
07	Sueli Maria Missio	Sueli M. Missio
08	Gilcicle Brunner	Gilcicle Brunner
09	Glória Lira de A. da Ponte	[Assinatura]
10	Karoline Borchardt	K Borchardt
11	ROSANE MARIA Röpke	Rosane Röpke
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13 de setembro 113 TURNO: tarde
Local: Vitória dos Anjos

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Caetan Colero	
02	ENIO COLLETO CARVALHO	
03	Maura Wúcia Santos Dianna	
04	SERGIO WILKSON MORAES	
05	Fernice Nunes Gomes Antunes	
06	Eliziane Costanzo da Silva	
07	Inês de Fátima Fontes e Silva	
08	M ^{rs} de Lucides Costa Wilkerson	
09	Mozene Lomaria Marçal	
10	Haroldo Horta Hartmann	
11	Roberto Tomazini	
12	Leidila da Silva Bault	
13	Laarima Roxiana Maciel	
14	Pablo Roberto Costa	
15	Janice Lorrain Warch	
16	Luiz Carlos Wilkerson	
17	ANANDA MARIA MANSOUR	
18	Karim Meschenmacher	
19	Quimera Henke Rubert	
20	Iselmaides Honório dos Santos	

Eliziane Sasso
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13/09/13 TURNO: Tarde
Local: SMEB-Vitória das Minas

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Simone Borges de Ambrósio	<i>[Signature]</i>
02	Márcia Fochi Brito	<i>[Signature]</i>
03	Paula Segatto	<i>[Signature]</i>
04	Angela Maria Carmo Machado Dominga	Domingues
05	Alexandra Minello Segatto	<i>[Signature]</i>
06	Marli Regina Bulcão	<i>[Signature]</i>
07	SUELI MARIA MISSIO	sueli m. missio
08	Janderson Lattanzio Skarbeck	<i>[Signature]</i>
09	Evani Sidnei Rodrigues da Silva	<i>[Signature]</i>
10	Quirino José Fagundes	<i>[Signature]</i>
11	Margeli de Fátima Hassabi Paulus	<i>[Signature]</i>
12	Guarano de Fátima Semanella	Semanella
13	DENISE MARIA HENTZ DOS SANTOS	<i>[Signature]</i>
14	Gracia Louisa Weide	<i>[Signature]</i>
15	Fabiano Henrique da Silva	<i>[Signature]</i>
16	Jonas Steinhilber Simões	Jonas Simões
17	Gracieli Brunner	Gracieli Brunner
18	Simone Riffaff Rodrigues	<i>[Signature]</i>
19	Eliziane Sasso dos Santos	<i>[Signature]</i>
20	Eliziane Sasso dos Santos	<i>[Signature]</i>

[Signature]
Eliziane Sasso dos Santos



unipampa

Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais e Implementação
da Lei 10.639/03

Data: 13/09/13 LISTA DE FREQUÊNCIA TURNO: Tarde
Local: SMEO - Vila Rica dos Muros

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Fraça Mattano Zimmermann	Fraça
02	Thiana Sutila do Carmo Salomão	Thiana
03	Marcos da Graça do Carmo	Marcos
04	Silvana Souza Baptista	Silvana
05	Adriana Maria Soares Vargas	Adriana
06	Lucia de Moura Dellepiane	Lucia
07	Maria Denise de Almeida	Maria Denise
08	Neusa Tereza de Almeida	Neusa
09	Leadi Pereira de Brito Calbi	Leadi
10	Carla de Almeida de Brito Calbi	Carla
11	Antonia Sílvia dos Santos Costa	Antonia
12	Polini de Almeida	Polini
13	Lucimacilene Dittensourt Peat	Lucimacilene
14	Alexandra Jesus de Souza	Alexandra
15	Priscilla de Almeida	Priscilla
16	Neusa Vitoria de Almeida	Neusa
17	George de Almeida	George
18	Carla Maria de Almeida	Carla
19	Barbara da Silva Ferraz	Barbara
20	Tereza Maria de Almeida	Tereza

Fliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13 de setembro TURNO: Tarde
Local: Átomo das Missões

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Selvina da Silva Bonhardt	<i>[assinatura]</i>
02	Tatiane da Rosa	<i>[assinatura]</i>
03	Maira Gise	<i>[assinatura]</i>
04	Darcioni Aires Wilmer	<i>[assinatura]</i>
05	Simone Reblaff Rodrigues	<i>[assinatura]</i>
06	Kandine Bonhardt	Kandine Bonhardt
07	Sueli Maria Missio	Sueli H. Missio
08	Gracieli Brunner	Gracieli Brunner
09	Elvira Lúcia dos Anjos da Ponte	<i>[assinatura]</i>
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13 de setembro/13 TURNO: Noite
 Local: Vila dos Mimos

Nº	NOME	ASSINATURA
01	<u>Carla Colatto</u>	<u>[Assinatura]</u>
02	<u>ENID COLETO CARVALHO</u>	<u>[Assinatura]</u>
03	<u>Maura Lúcia Santos Lianna</u>	<u>[Assinatura]</u>
04	<u>Sônia Wilda da M. da Silva</u>	<u>[Assinatura]</u>
05	<u>Denise Alvim Ramos Antunes</u>	<u>[Assinatura]</u>
06	<u>Eliziane Costanzo da Silva</u>	<u>[Assinatura]</u>
07	<u>Inês de Fátima Fentoseifer da Silva</u>	<u>[Assinatura]</u>
08	<u>M^{te} de Lucides Costa Williams</u>	<u>[Assinatura]</u>
09	<u>Priscila Romariz Daniel</u>	<u>[Assinatura]</u>
10	<u>Márcia Helena Hartinger</u>	<u>[Assinatura]</u>
11	<u>Edete Simonelli</u>	<u>[Assinatura]</u>
12	<u>Isabela da Silva Bratti</u>	<u>[Assinatura]</u>
13	<u>Carolina Reiziane Karck</u>	<u>[Assinatura]</u>
14	<u>PABLO RODRIGO FORTA</u>	<u>[Assinatura]</u>
15	<u>Guilherme Lourenço Wulck</u>	<u>[Assinatura]</u>
16	<u>Luís Carlos Wulck</u>	<u>[Assinatura]</u>
17	<u>ANIELA MARIA FRANZETTI</u>	<u>[Assinatura]</u>
18	<u>Karoline Schumacher</u>	<u>[Assinatura]</u>
19	<u>Quirineia Hente Ruber</u>	<u>[Assinatura]</u>
20	<u>Colpides Honorio do Carmo</u>	<u>[Assinatura]</u>

Eliziane Sasso dos Santos
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13/09/13

TURNO: Noite

Local: SMEB - Vitória das Minas

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Ligiane Lemos Kambrecht	[Assinatura]
02	Nelson Joel Antunes	[Assinatura]
03	Fabiano Henrique da Silva	[Assinatura]
04	Alcione Minetto	[Assinatura]
05	Janele Segatto	[Assinatura]
06	Andréa Maria Felício Modulo Domingues	[Assinatura]
07	Elizandra Minello Segatto	[Assinatura]
08	Janetele Schmitt Bender	[Assinatura]
09	Deiane Sasso Müller	[Assinatura]
10	Leonor Steinhorst Simões	[Assinatura]
11	Marla Regina Guldert	[Assinatura]
12	Margeli de Fátima Moura de Paiva	[Assinatura]
13	Delirio Cris Faganello	[Assinatura]
14	Tomazi Sidnei Rodrigues da Silva	[Assinatura]
15	Janetele Schmitt Bender	[Assinatura]
16	ARI ROSSEBON	[Assinatura]
17	DENISE MARIA HENTZ DOS SANTOS	[Assinatura]
18	Ligiane de Fátima Lomavilla	[Assinatura]
19	Alcione Röpke	[Assinatura]
20	Rosane Maria Röpke	[Assinatura]

Eliziane Sasso
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

Data: 13/09/13 LISTA DE FREQUÊNCIA TURNO: Noite
Local: SMED - Vitória das Missões

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Eliziane Sasso dos Santos	[Assinatura]
02	Wesley Valéria Invernizzi	[Assinatura]
03	Marys do Carmo Borja	[Assinatura]
04	Juliana Braga Baptista	[Assinatura]
05	Lucas Alves dos Santos	[Assinatura]
06	Leiz de Moura Dallegre	[Assinatura]
07	Marta Denise Boechat	[Assinatura]
08	Lucia Teresinha Wanderley	[Assinatura]
09	Renata Aparecida dos Santos	[Assinatura]
10	Paula Rosete dos Santos	[Assinatura]
11	Angela Janete dos Santos	[Assinatura]
12	Letícia Janete	[Assinatura]
13	Divina Marlene Dittmann	[Assinatura]
14	Alexandre Augusto	[Assinatura]
15	Thimoteo Machado	[Assinatura]
16	Lucas Vinícius dos Santos	[Assinatura]
17	Luciana Oliveira	[Assinatura]
18	Tereza Maria Machado	[Assinatura]
19	Antônio Luiz dos Santos	[Assinatura]
20	Paula Teresinha	[Assinatura]

Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03


LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 13 de Novembro TURNO: Matutino
Local: Victoria das Missões

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Selvino da Silva Bonchatti	[Assinatura]
02	Tatiane da Rosa	[Assinatura]
03	Mairana Gus	[Assinatura]
04	Aucioni Luiz Wexner	[Assinatura]
05	Simone Ritzdorf Rodrigues	[Assinatura]
06	Karoline Bonchatti	Karoline Bonchatti
07	Sueli Maria Missio	Sueli M. Missio
08	Gracieli Bussemer	Gracieli Bussemer
09	Ylana Lucia de Albuquerque da Costa	[Assinatura]
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

[Assinatura]

11.2.6 ATAS: SMED Santo Ângelo


 Universidade Federal do Pampa

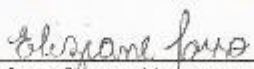
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 28/10/13 TURNO: manhã
 Local: SMED Santo Ângelo

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Helomira Maria Feres Branchello	Helomira Branchello
02	Lourivaldo Ferraz Almeida EMEI São João	Lourivaldo Ferraz Almeida
03	Fabiana Pereira Nogueira EMEI Santa Maria	Fabiana Pereira Nogueira
04	Solange de Látima Brasil EMEI Santa Maria	Solange Brasil
05	Maria Aparecida Ramos de Almeida	Maria Aparecida EMEI Prof. Mathilde
06	Julia B. da Silva Almeida Prof. Mathilde R. Martins	Julia Almeida
07	Karine B. P. Bargnelli EMEI Prof. Mathilde R. Martins	Karine B. P. Bargnelli
08	MARIA ROSANE DA SILVA LEMES-EMEI PROF. MATHILDE R. MARTINS	Maria Rosane Lemes
09	Renângela Ramão Lopes-EMEI PROF. MATHILDE R. MARTINS	Renângela Lopes
10	Rosane da Silva de Castro EMEI Prof. Mathilde R. Martins	Rosane Castro
11	Marizani Loretto Lohan	Marizani Lohan
12	Rosani Maria Lima Stalker	Rosani Stalker
13	Eliziane Maria Carvalho	Eliziane
14	Fátima Moreira da Silva	Fátima
15	Alzira Adriane R. Bittencourt	Alzira A.R.B.
16	Luana Duarte	Luana Duarte
17	Juliane de Fátima Mendes Mello	Juliane Mello
18	Ables Luiza de Santos	Ables Santos
19	Eliziane de Assis Silva	Eliziane
20	Jais Mello dos Santos	Jais Mello dos Santos


 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS – JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 28/10/13 TURNO: Noite
 Local: SMED - Santo Angelo

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Luiza Conceição Kellowski	Luiza Conceição Kellowski
02	Angelita Maria da Rocha	Angelita
03	Alexandra Fátima Pasquarini	Alexandra
04	Marcos Mendes	Mendes
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso
 Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 28/11/13

TURNO: Tarde

Local: SMED Santo Ângelo

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Heleneia Maria Ramos Baruchello	Heleneia Baruchello
02	Laristiane Ferreira Almeida EMEI - São	Laristiane Ferreira Almeida
03	Fabiana Reusson Marchi EMEI - Maria T. Damais	Fabiana Reusson Marchi
04	Solange de Fátima Gonçalves EMEI - Maria	Solange
05	Maria Aparecida Ramos de Almeida	Almeida EMEI Profª Matilde
06	Júlia D. da Silva Almeida Profª Matilde R. Martins	Almeida
07	Karine B. P. Barguelatti EMEI Profª Matilde R. Martins	Karine B. P. Barguelatti
08	MARIA ROSANE DA SILVA LEMES - EMEI PROFª MATILDE R. MARTINS	Rosane Lemes
09	Rosângela Ramos Lopes - EMEI PROFª MATILDE R. MARTINS - Lopes	Rosângela
10	Rosane da Silva de Castro EMEI Profª Matilde R. Martins - Rosane Castro	Rosane Castro
11	Juruvani Lodelto Lselan	Lselan
12	Rosani Maria Lima Stouker	Stouker
13	Eliana Maria Garguin	Garguin
14	Fátima Moreira da Silva	Silva
15	Alicia Adriane R. Ruffenacourt	Alicia A. R. B.
16	Luanna Duarte	Luanna Duarte
17	Fulviane de Fátima Gusmão M. B. M.	Fulviane
18	Allice Luiza dos Santos	Allice
19	Eliziane dos Santos	Eliziane
20	Tais Nello dos Santos	Tais Nello dos Santos

Eliziane Sasso dos Santos
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO
 CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
 da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 28/10/13

TURNO: Tarde

Local: SMED Santo Ângelo

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Luiza Conceição Botelho	Luiza Conceição Botelho
02	Angelita Maria da Rocha	Angelita
03	Alexsandra Joaze Lagliarini	Alexsandra
04	Marlene Marchi	Marlene
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sasso

Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS - JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnicorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 28/10/13 TURNO: Noite
Local: SMED - Jantar Amigo

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Heleneia Maria Ramos Branchella	Heleneia Branchella
02	Levístene Ferraz Almeida EMEI. São Carlos mgclado feresca.	
03	Fabiana Brissan Mouti EMEI/Prof. T. Damascio	Fabiana Brissan Mouti
04	Solange de Látima Costa EMEI/Prof. T. Damascio	Solange
05	Maria Aparecida Ramos de Almeida	Me Almeida EMEI Prof. Matilde
06	Júlia B. da Silva Almeida. Prof. Matilde R. Martins	Júlia
07	Karine B. P. Bargnelatti EMEI Prof. Matilde R. Martins	Karine B. P. Bargnelatti
08	MARIA ROSANE DA SILVA LEMES - EMEI/PROF. MARILDE R. MARTINS	M. Rosane L. Lemes
09	Rosângela Ramalho Lopes - EMEI/PROF. MARILDE R. MARTINS - Lopes	
10	Rosane da Silva de Castro EMEI Prof. Matilde R. Martins - Rosane Castro	
11	Mariane dos Santos Isolan " " "	Mariane
12	Rosani Maria Lima Spolker	
13	Eliziane Maria Caraym	Eliziane
14	Fátima Moreira da Silva	Fátima
15	Alcira Adriane R. Bittencourt	Alcira A. R. B.
16	Luanna Duarte	Luanna Duarte
17	Fabiane de Látima Mendes de Carvalho	Fabiane
18	Eliziane Maria dos Santos	Eliziane
19	Eliziane Maria dos Santos	Eliziane
20	Tais Mello dos Santos	Tais Mello dos Santos

Eliziane Sasso
Eliziane Sasso dos Santos



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
CAMPUS – JAGUARÃO

Formação em Educação para as Relações Etnorraciais e Implementação
da Lei 10.639/03

LISTA DE FREQUÊNCIA

Data: 28/10/13 TURNO: Noite
Local: SMEB - Santa Angéla

Nº	NOME	ASSINATURA
01	Luiza Conceição Kofinski	Luiza Conceição Kofinski
02	Angelita Maria da Rocha	Angelita
03	Alexandra Texeira Paquarini	Alexandra
04	Marlene Marchini	Marlene
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Eliziane Sassó
Eliziane Sassó dos Santos

11.3 Folder I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões

I SEMINÁRIO REGIONAL
Consciência Negra nas Missões

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

REALIZAÇÃO:








PROGRAMAÇÃO

Dia 18/11/2013
Manhã: Palestra em Eugênio de Castro.
Tarde: Palestra em Vitória das Missões.
Noite: Mesa redonda no Sindicato dos Professores Municipais de Santo Ângelo.

Dia 19/11/2013
Manhã: Palestra na Escola Odão e Escola Indubras
Tarde: Escola Odão
Noite: Apresentação de trabalhos
Sindicato dos Professores Municipais de Santo Ângelo.

Dia 20/11/2013
Manhã: Palestra em Entre-Ijuís
Tarde: Palestra em Entre-Ijuís

Presença confirmada:
Dr. Adelmir Fiabani - UNIPAMPA
Prof. Domingos L. da Costa - Guiné Bissau - África
Ms. Eliziane S. dos Santos - UNIPAMPA





"Consciência Negra somos nós, em nossa real dimensão de seres humanos, sabendo claramente o que somos, de onde viemos e para onde vamos, interagindo, de igual pra igual, com todos os outros seres humanos, em busca de um futuro de força, paz, estabilidade e desenvolvimento."
Nei Lopes

11.4 Lista de figuras

Primeiros Contatos

Visita aos Municípios da Microrregião de Santo Ângelo

1 Giruá



2 Catuípe



3 Visita à Promotora Regional de Educação - Santo Ângelo



4 Visita à Câmara de Vereadores de Santo Ângelo

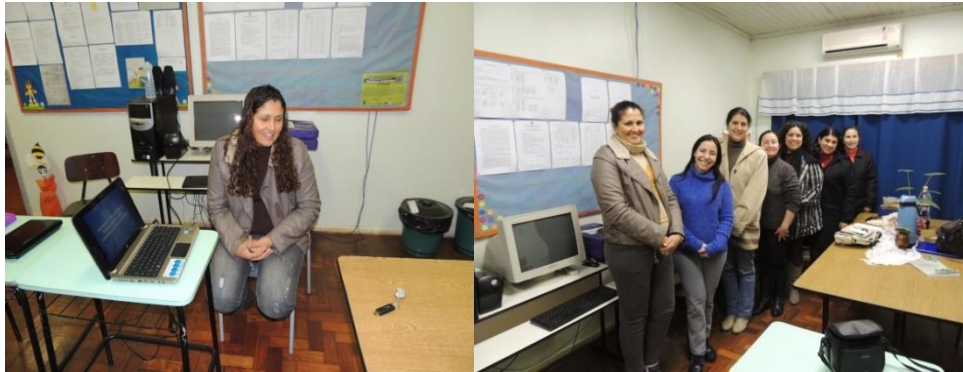
Com os vereadores Everaldo Oliveira e Gilberto Corazza e professora Bedati Finokiet



Execução do Projeto

5 Formação na Escola Municipal Orlando Esparta de Souza - Santo Ângelo -

01-08-13



6 Formação na Escola Municipal Antônio Manoel - Santo Ângelo - 02-08-13



7 Formação na Secretaria Municipal de Educação de Entre-Ijuís - 22-08-13





8 Formação na Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro - 24-08-13



9 Formação na Secretaria Municipal de Educação de Vitória das Missões 13-09-13



10 Formação nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Santo Ângelo

27-10-13 e 28-10-13



11 | Seminário Regional Consciência Negra nas Missões

I SEMINÁRIO REGIONAL Consciência Negra nas Missões

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

REALIZAÇÃO:








PROGRAMAÇÃO

Dia 18/11/2013
 Manhã: Palestra em Eugênio de Castro.
 Tarde: Palestra em Vitória das Missões.
 Noite: Mesa redonda no Sindicato dos Professores Municipais de Santo Ângelo.

Dia 19/11/2013
 Manhã: Palestra na Escola Odão e Escola Indubras
 Tarde: Escola Odão
 Noite: Apresentação de trabalhos
 Sindicato dos Professores Municipais de Santo Ângelo.

Dia 20/11/2013
 Manhã: Palestra em Entre-Ijuís
 Tarde: Palestra em Entre-Ijuís

Presenças confirmadas:
 Dr. Adelmir Fiabani - UNIPAMPA
 Prof. Domingos L. da Costa - Guiné Bissau - África
 Ms. Eliziane S. dos Santos - UNIPAMPA





"Consciência Negra somos nós, em nossa real dimensão de seres humanos, sabendo claramente o que somos, de onde viemos e para onde vamos, interagindo, de igual pra igual, com todos os outros seres humanos, em busca de um futuro de força, paz, estabilidade e desenvolvimento."
 Nei Lopes

12 Secretaria Municipal de Eugênio de Castro- 18-11-13 (manhã)



13 Secretaria municipal de Vitória das Missões -18-11-13 (tarde)





14 Sindicato dos Professores Municipais de Santo Ângelo - 18-11-13 (noite)





15 Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Manoel - Santo Ângelo
19-11-13 (manhã)



16 Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - Santo Ângelo
19-11-13 (manhã)





17 Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - Santo Ângelo
19-11-13 (tarde)

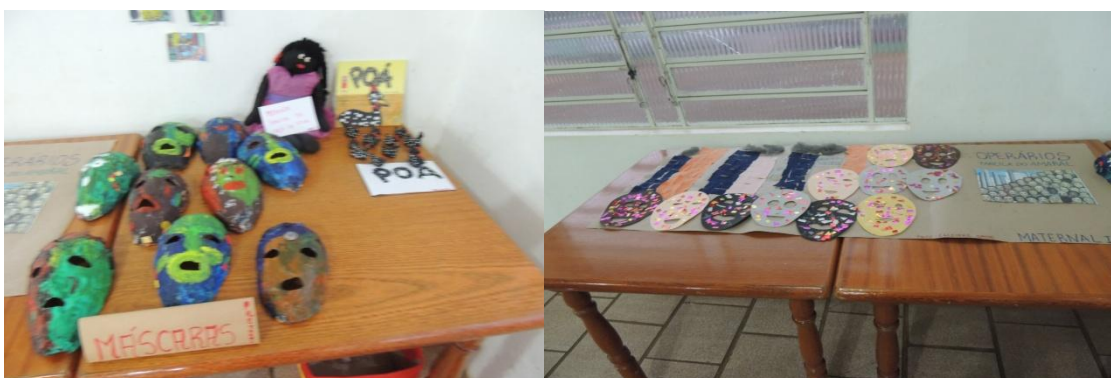


Sindicato dos Professores Municipais de Santo Ângelo

19-11-13 (noite)

Apresentação dos trabalhos realizados a partir do curso de formação

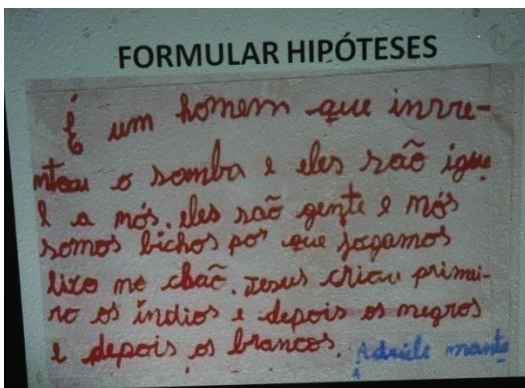
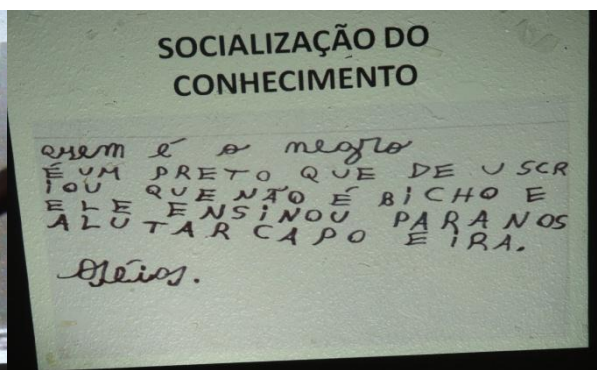
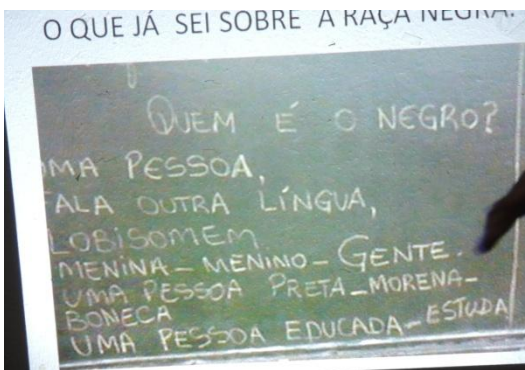
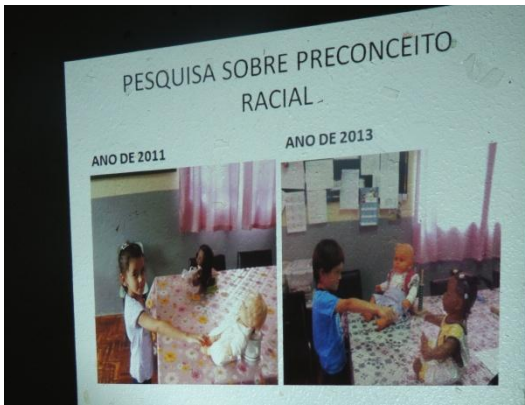
18 Apresentação dos trabalhos da Escola Municipal de Educação Infantil
Neusa Goulart Brizola



19 Trabalhos apresentados pela Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo

Entre-Ijuís







20 Trabalhos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Eugênio de Castro



21 Premiação pelo melhor projeto desenvolvido



22 Entrega da biblioteca em PDF aos participantes do projeto





23 Secretaria Municipal de Educação de Entre-Ijuís - 20-11-13 (manhã e tarde)



24 Divulgação

VI Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras

Contextos dos 10 anos da lei 10.639/03

23 a 25 de outubro de 2013

Vitória-ES



25 África Brasil - III Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Narrativas e Identidades Culturais - 22-11-13



XIV CONGRESO INTERNACIONAL DE ALADAA

XIV ALADAA INTERNATIONAL CONFERENCE

26 O Estado e a Lei 10.639/03: compensação ou reparação

