

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CORA CORALINA
CURSO DE HISTÓRIA

PATRICIA DA SILVA SANTOS MARQUES

**ENSINO AFRO-VILABOENSE: TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
NO 9º ANO DO FUNDAMENTAL**

Goiás-GO

2018

PATRICIA DA SILVA SANTOS MARQUES

**ENSINO AFRO-VILABOENSE: TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
NO 9º ANO DO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de História da Universidade Estadual de Goiás –Campus Cora Coralina, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em História.

Orientador: Prof. Mr. Euzébio F. Carvalho

Goiás-GO

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS CORA CORALINA
CURSO DE HISTÓRIA

PATRICIA DA SILVA SANTOS MARQUES

**ENSINO AFRO-VILABOENSE: TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
NO 9º ANO DO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina para obtenção do título de Licenciatura Plena em História, aprovada em ____ de dezembro de 2018, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes docentes:

Prof. Mr. Euzébio Fernandes de Carvalho (UEG) Presidente da Banca (Orientador)

Prof. Mr. Daniel Lucas de Jesus Oliveira

Prof. Mr. Leonardo de Jesus Silva

AGRADECIMENTOS

Para a realização desse trabalho foi necessária a colaboração de muitas pessoas. Agradeço, primeiramente ao meu marido, Alexandre Junior Marques, que me permitiu dedicação total a faculdade, enquanto ele próprio trabalhava e estudava. Ele foi a pessoa que me sustentou quando precisei, que acreditou em mim. É uma pessoa em que me espelho e sempre tencionei que minha dedicação fizesse jus a dele. E, juntos como duas pessoas negras, vamos alcançar lugares cada vez mais altos.

Da mesma forma, quero agradecer aos meus pais, Edinomar e Silvania, e a meu irmão Fabricio, que sempre estiveram ao meu lado. Aos, meus pais, que apesar de eu não morar mais com eles, me ajudavam para que eu pudesse me dedicar a faculdade. Eles constituem uma honra para me espelhar e um futuro permitido pela dedicação e horas, e horas de trabalho destes.

Quero agradecer também, á uma pessoa, que sem ela esse trabalho não seria possível, sem sua direção e acolhida, ao meu orientador Euzébio Fernandes de Carvalho. Conheci o professor em meu primeiro ano, através do programa do PIBID que participei. Foi ele que me indicou o caminho a seguir, que ajudou a formar minha identidade, foi graças a ele que hoje eu conto com muitas leituras e entendimentos sobre o tema afro. Através de seus métodos de ensino, eu aprendi a escrever e a ler, pode parecer básico, mas para mim foi tudo. Com os ensinamentos do professor Euzébio, eu sei que me tornarei uma profissional melhor.

Quero agradecer à UEG Cora Coralina, por me permitir quatro anos de estudo ininterruptos e eficientes. Foi, através da faculdade que tive abertura para outras questões sobre mim e o mundo. Também, tive acesso à bolsa do PIBID/Capes, o que me permitiu viagens extracurriculares e a permanência na universidade.

Foi pela faculdade que também pude conhecer professores excelentes, que vou levar, como amigos para a vida. Agradeço a minha professora de estágio Keley Cristina e a professora de medieval que me encantou desde o primeiro ano, Dailza M. Fagundes.

Na universidade, também me foi proporcionado, conhecer pessoas que se tornaram minhas amigas e sempre estiveram do meu lado me apoiando e me mantendo na linha. Agradeço a Wérica Pires com sua determinação e gentileza, à Kesia Lorrany com sua paciência e língua afiada, á Andressa Rocha com sua lealdade e alegria, e Ana Karoline com sua meiguice e fofura, sem elas as aulas não seriam fáceis. E a todos os meus colegas de sala, que fizeram a minha estadia no curso ser especial.

Agradeço aos professores Daniel Lucas de Jesus Oliveira e Leonardo de Jesus Silva, por tirarem um tempo para se preocuparem com a leitura deste trabalho. Agradeço a ajuda e sou honrada, pelo tempo que dedicaram a mim.

Á todos, meu muito obrigada.

"Ele disse: 'Mãe, eu sei quem atirou em mim, eu vi quem atirou em mim. Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?'"

Depoimento da mãe do menino negro, de 14 anos que foi morto a tiros pelas costas, pela PM, na favela da Maré

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso, investigou a proposta curricular da disciplina de História em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, no âmbito de uma escola pública estadual na cidade de Goiás, e averiguou a tipologia da consciência histórica dos estudantes, em relação ao ensino sobre a História e cultura afro-vilaboense. O primeiro capítulo tratou do aporte político e curricular, pois ao se tratar do tema afro, o racismo impede a ação, mas estes autores, Lopes e Macedo (2011), na questão curricular, Munanga (2000, 2015), sobre o ensino e o racismo, Silva (2003), sobre identidade e diferença e Ayodele (2012), sobre as leis antirracistas e a análise das leis antirracistas, permitiram a discussão e a prática em sala de aula. O segundo foi ampliado para conceitos teóricos-metodológicos, abarcando o afrovilaboense, a base temática da aula-oficina de Barca (2001), na qual foi pautada a prática e para análise dos resultados da aula, Rusen (2011) e a tipologia da consciência histórica, dentro do afrovilaboense. O terceiro capítulo avaliou a execução da aula-oficina e a análise dos resultados. O objetivo central dessa aula-oficina é tentar ajudar a superar um ensino racista, portanto, uma educação afrovilaboense, que permita novos olhares e questionamentos. Os resultados alcançados atestaram os dados sobre desigualdade e a falta de um ensino afro-brasileiro, mesmo que exista as ordenanças legais antirracistas. Com os dados da aula-oficina, foi demonstrado que a criança negra em Goiás está em desvantagem, econômica, social e educacional, evidenciou-se que eles não conhecem sua própria história e são vítimas de um sistema racista. Estes resultados forneceram bases para que haja uma luta contínua, e necessária, dentro da educação.

PALAVRA-CHAVE: Aula-oficina; afrovilaboense; consciência histórica.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual do perfil econômico dos alunos	66
Tabela 2: Tipologia da consciência histórica de acordo com ensino afrovilaboense	82
Tabela 3: Análise da pergunta 1: “Qual a relação da África com o Brasil? E com Goiás”	83
Tabela 4: Pergunta 2 – “O que você entende pelo conceito de Afrovilaboense (Afrogoiano)?	84-85
Tabela 5: Pergunta 3 – “Cite exemplos de História e Cultura Afrovilaboense.”	85
Tabela 6: Pergunta 4: “Você ou alguém que você conhece participa de algum tipo de expressão afrovilaboense? Qual (is)?	85-86
Tabela 7: Pergunta 5: “Você ou alguém que você conhece já foi discriminado por participar de alguma expressão afrovilaboense? Qual (is)?	86-87
Tabela 8: Questionário final - Resposta do aluno 5	89
Tabela 9: Questionário final - Respostas dos alunos 13 e 16.	90
Tabela 10: Questionário final – Resposta do aluno 22	91-92
Tabela 11: Questionário final – Resposta do aluno 23	93
Tabela 12: Questionário final – Resposta do aluno 24	94
Tabela 13: Questionário final – Resposta do aluno 27	95-96
Tabela 14: Resultados gerais com base nos questionários dos alunos do 9º ano, sobre a cultura e expressões afrovilaboenses	97-98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Distribuição de cor da população brasileira, 2015, segundo o IBGE	16
Gráfico 2: Percentual dos 1% da população dos maiores rendimentos e 10% da população dos menores rendimentos, por cor em 2015	17
Gráfico 3: As condições de moradia – Domicílios próprios ainda em pagamento, em 2016	18
Gráfico 4: Proporção de domicílios particulares permanentes com acesso simultâneo aos três serviços de saneamento básico, segundo a cor, em 2016	18
Gráfico 5: Posse de bens duráveis, microcomputadores e máquina de lavar por cor, em 2016	19
Gráfico 6: Taxa de analfabetismo no Brasil, por cor e idade, em 2016.....	20
Gráfico 7: Situação educacional até os 25 anos de idade, segundo PNAD/IBGE, em 2016.....	20
Gráfico 8: Motivos da não frequência escolar, na população de 18 á 24 anos, em 2016	21
Gráfico 9: Quantitativo da educação superior, com dados de 2005 e 2015, de acordo com a cor.....	22
GRÁFICO 10: Taxa de escolarização no centro-oeste, de 18 a 24 anos, por cor	22
GRÁFICO 11: Percentual da de identificação da cor dos alunos	66
GRÁFICO 12: Percentual do perfil econômico dos alunos	67
GRÁFICO 13: Percentual do perfil econômico dos alunos	68
GRÁFICO 14: Percentual do perfil econômico dos alunos – Serviço da mãe	70
GRÁFICO 15: Percentual de perfil socioeconômico dos alunos – Escolaridade da mãe	70
GRÁFICO 16: Perfil econômico dos alunos – Serviço do pai	71
GRÁFICO 17: Perfil educacional dos pais dos alunos – Escolaridade do pai .	71
Figura 1: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 1	75
Figura 2: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 2	76
Figura 3: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 3	76
Figura 4: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 4	77
Figura 5: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 5	77

Figura 6: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 6	78
Figura 7: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 7	78
Figura 8: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 8	79
Figura 9: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 9.....	79
Figura 10: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 10	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO I – IDENTIDADE, CURRÍCULO E RACISMO	15
1.1 A discriminação racial no Brasil	16
1.1.1 Dados estatísticos	16
1.1.2 As ordenanças legais racistas	23
1.2 A Currículo antirracista: Políticas afirmativas referentes ao ensino afro-brasileiro	28
1.2.1 Racismo no currículo e as reivindicações do Movimento Negro	28
1.2.2 Análise das Ações Afirmativas brasileiras	34
1.2.3 Currículo Referencial para o 9º ano do ensino fundamental	40
1.2.3.1 O que se deveria aprender sobre a História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental	41
2. CAPÍTULO II – A TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA AFROVILABOENSE NA AULA-OFFICINA	47
2.1 As expressões Afrovilaboenses	47
2.1.1 As características da cultura negra na Cidade de Goiás	48
2.1.2 Religiosidades e expressões culturais	51
2.2 A proposta de aula-oficina por Barca.....	57
2.3 A tipologia da consciência histórica	59
3. CAPÍTULO III – O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	63
3.1 O planejamento	63
3.2 A escola-campo	64
3.3 A vivência da aula-oficina	72
3.4 Análise dos questionamentos obtidos	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

Essa monografia teve por base a investigação da Tipologia da Consciência Histórica sobre o afrovilaboense dentro de uma escola pública, estadual na cidade de Goiás. O intuito foi investigar se o racismo é perpetuado em sala de aula e qual o conhecimento dos alunos sobre sua própria história.

Foi-se pensado na escola como atuante na diminuição ou perpetuação do racismo. Esses indícios se respaldam no estudo do currículo escolar desde o século XIX, no qual são embasados em um racismo científico e religioso que categorizava as pessoas por raça. No primeiro capítulo intitulado, *Identidade, Currículo e Racismo*, cunhou-se um histórico curricular e político, o qual, legalizava o racismo, por meio da Lei N° 1 de 1837 e o Decreto N° 1.331 – A de 1854, as quais previam a proibição, dos escravos em frequentar a escola pública. Logo após a lei do Ventre Livre de 1871, que assinalava que as crianças nascidas de negras eram livres, e o Decreto 7.031-A de 1878, previa que os homens negros adultos pudessem estudar no período noturno. A Lei de 1888, conhecida como Lei Áurea, instituiu que as pessoas negras escravizadas eram livres, portanto cidadãos.

Este histórico fomentou a análise das leis racistas, preparando uma base para a investigação das Leis e currículo antirracista, do final do século XX. Com a abolição e a luta dos movimentos negros, foi-se formulado aparatos para permitir uma mudança no cenário racista brasileiro, como é demonstrado, por meio de gráficos no primeiro capítulo, os quais os negros se encontram em situações de miséria e violência estruturadas por um racismo institucional. Os aparatos legais, então, funcionam como um meio de escape e mudança.

As leis analisadas, no primeiro capítulo foi a Lei 10.639 de 2003 que abriu caminho para a Lei 11.645 de 2008, as quais alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, estas preveem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em sala. Outro ponto analisado são as leis e o Currículo Referencial do estado e o plano pedagógico da cidade de Goiás. A análise do Currículo referencial de Goiás para o ensino fundamental e o Plano Político Pedagógico da escola campo, foi tida como base para o que os alunos deveriam saber, sobre a temática afro, ao terminar o 9° ano. Por isso esta turma em específico foi

escolhida, por ser a última etapa do fundamental e a qual deveria estar familiarizada com a sua história.

O segundo capítulo, intitulado *A Tipologia da Consciência Histórica Afrovilaboense na Aula-oficina*, tratou do planejamento teórico-metodológico e temático da aula-oficina. Como o objetivo central foi investigar a educação afro, a aula deveria trazer aos alunos a própria história. O conceito de afrovilaboense foi investigado para abarcar a cultura e expressões afro da cidade de Goiás. Esse tema foi relevante pois o racismo perpetuado na cidade tentou apagar o negro de sua história. Pela cidade de Goiás ser um marco histórico do estado e do Brasil, esse apagamento demonstra a violência que o racismo gera ao privar seus descendentes de sua própria história.

A análise do termo foi feita por meio de autores recentes que investigaram áreas dentro do afrovilaboense. Carvalho (2008), estudou a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e Moraes (2012) a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, as quais foram destruídas por se tratarem de uma demonstração negra dentro da cultura branca, no caso o catolicismo. Outro aspecto são as cerâmicas negras analisadas por Tedesco (2012), as quais, até então, eram atribuídas aos indígenas. O congo por Macedo (2015), retrata uma expressão religiosa, marcada pela ancestralidade negra. Já V. Silva (2014), analisou a religião de matriz africana, nascida no Brasil, a Umbanda, a qual tem suas raízes em Goiás. A capoeira segundo Ferreira (2016), é uma forma de organização, a fim de rivalizar com o racismo perpetuado na cidade, os grupos e os mitos, como o *Tarzam*, demonstram a luta contra a discriminação. Os afoxés, ligados ao Candomblé, são outra forma de resistência e comemoração da cultura afro-brasileira e vilaboense, assim como os blocos de carnaval.

Para a realização e planejamento da aula-oficina dois autores foram essenciais, Barca (2004) e Rusen (2011). A primeira trata da aula-oficina, ao colocar o professor como investigador de suas aulas, ou seja, ao ministrar uma aula, deve-se atentar para os resultados desta. Esses resultados foram analisados por base na tipologia da Consciência Histórica de Rusen (2011), abarcando à teoria o viés afro-brasileiro e vilaboense.

O terceiro capítulo intitulado *O Relato de uma Experiência*, foi a prática permitida pelos ensaios no primeiro e segundo capítulo. Este tratou da situação socioeconômica da escola e dos alunos, para corroborar os dados e questionamentos fixados anteriormente. A vivência na aula oficina e os dados coletados por meio de questionários, foram por base, os métodos utilizados para que fosse possível analisar pelo viés da Tipologia da Consciência Histórica de Rusen, como os alunos absorvem os conteúdos? Como impactou o pensamento histórico? E, quais as dificuldades encontradas para a realização dessas aulas? Este trabalho buscou levar a teoria á sala de aula.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADE, CURRÍCULO E RACISMO

Esse trabalho teve como intuito investigar a Tipologia da Consciência Histórica, por meio de uma aula-oficina de História e Cultura afrovilaboense em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, no âmbito de uma escola pública estadual na cidade de Goiás. Mas, para essa análise iremos dialogar com o histórico sociocultural e educacional dos afro-brasileiros, para compreender o interesse dessa monografia em uma educação afrovilaboense, com o objetivo de encontrar meios para superar um ensino racista.

O ensino afrovilaboense contempla o histórico sociocultural e as expressões afro da cidade de Goiás. Segundo Chaul (1997), a cidade foi fundada no ano de 1726, com o nome de Arraial de Sant'Anna, um dos seus fundadores foi Bartolomeu Bueno da Silva Filho. Este era um dos bandeirantes que adentravam no território com o desejo de encontrar ouro e indígenas. Logo após em 1736 foi elevada a Vila Boa de Goyaz e em 1748 a Capitania de Goiás.

Para que fosse extraído o ouro era necessário mão de obra barata e no século XVIII essa era escrava e em Goiás não foi diferente. Os negros escravizados fizeram parte da construção, tanto física, como sociocultural da cidade, no entanto, a essas pessoas foi estipulado um preconceito quanto a essa participação na formação do estilo de vida em Goiás. Segundo Loiola (2009), a atribuição colonial é uma união de designações, que compreendem, não apenas a condição de escravizado, mais também, alcunhas que vinham da base dos nascimentos, na sociedade colonial ou na África e nomes como, mulatos, crioulos, gentios da terra e pardos, assim como classificações por liberdade, forros, livres, bastardos, coartados, entre outros. Essas atribuições, garantiram, hierarquias entre os negros, contribuindo para um racismo sistêmico e profundo. A forma como esse racismo foi construído, é fundamental para o entendimento das expressões afrovilaboenses, porém, para essa análise iremos dialogar com o histórico sociocultural e educacional dos afro-brasileiros, para procurar compreender o interesse dessa monografia em uma educação afrovilaboense, com o intuito de superar um ensino racista.

O objetivo deste capítulo é construir um aporte político e curricular para a pesquisa prática. Por isso o aporte político tratará primeiramente das

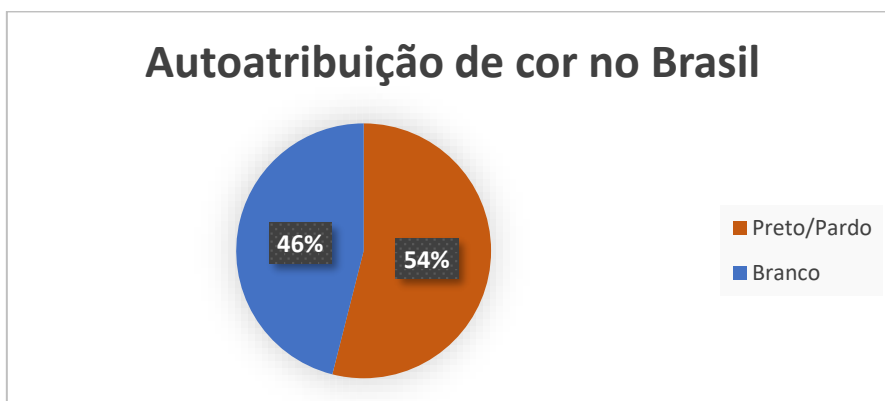
ordenanças legais racistas que impediram ou fragilizaram o acesso da população negra à educação brasileira, e conseqüentemente a sua exclusão sociocultural e do mundo do trabalho. Mesmo depois do fim da existência destas leis racistas, estas exclusões continuaram acontecendo de uma forma mais velada, principalmente em decorrência da invisibilidade e da banalização da história e cultura no currículo escolar, como é demonstrado por Munanga (2003), ao tratar do racismo e suas faces no Brasil. É notório que esse ensino é estruturado em uma perspectiva eurocentrada. Feito isto, discutiremos as ordenanças legais antirracistas, ou ações afirmativas, que hora são usadas para reparar os danos causados pela legislação racista, por último, como essas leis influenciaram o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, em específico, a parte que se refere ao 9º ano do ensino fundamental, objeto dessa pesquisa; e o Projeto Político Pedagógico da escola campo investigada nesse trabalho.

1.1. A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL

1.1.1. Dados estatísticos

De acordo com o censo demográfico de 2015, do IBGE, 53,9% das pessoas brasileiras se declararam pardas ou pretas. O censo demonstra que o Brasil se destaca como a primeira maior porcentagem de negros fora da África, e a segunda entre os países africanos, atrás apenas da Nigéria, pois, o país recebeu a maior quantidade de escravizados da América.

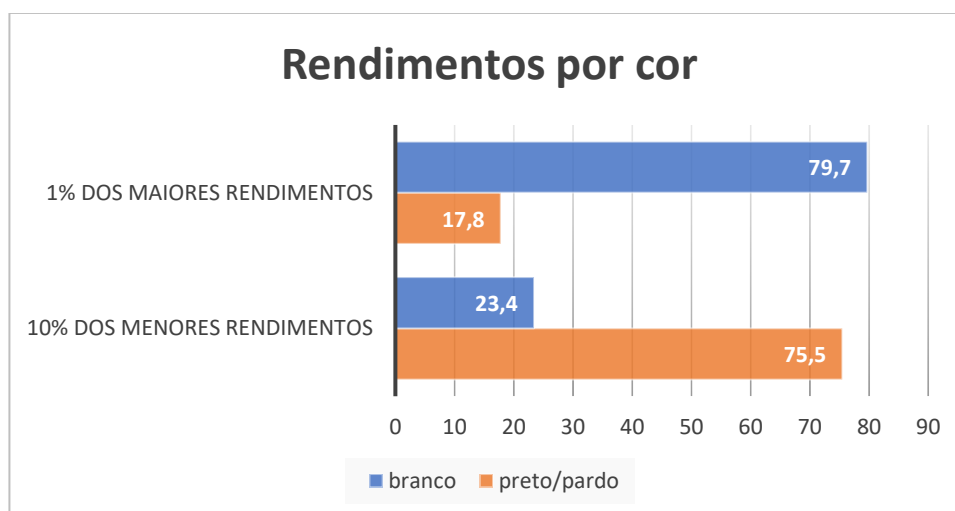
Gráfico 1: Distribuição de cor da população brasileira, 2015, segundo o IBGE



Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD.

O Brasil é evidenciado pelo racismo institucional que age em vários âmbitos sociais. Segundo o IBGE, de 2016, em 2015, no quesito renda, entre as pessoas com 10% dos menores rendimentos, pretos e pardos eram 75,5%, enquanto os brancos eram apenas 23,4% das pessoas com os menores rendimentos. E entre 1% da população com maiores rendimentos, pretos e pardos constavam apenas com 17,8%, contra 79,7% das pessoas brancas.

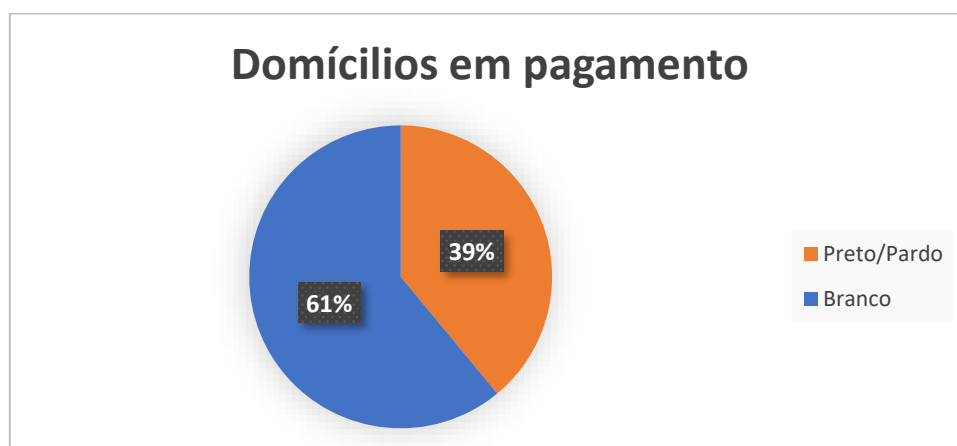
Gráfico 2: Percentual dos 1% da população dos maiores rendimentos e 10% da população dos menores rendimentos, por cor em 2015



Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD.

Segundo o IBGE (2016), sobre as condições de moradia, entre aqueles que tinham domicílios próprios ainda em pagamento, verificou-se que pretos e pardos estavam com 3,9%, e a população branca com 6,1% dos domicílios, ou seja, 36% de diferença percentual. Esses dados se repetem desde 2007, e os motivos seriam que a população preta e parda tem menos acesso a créditos habitacionais, por conta dos menores rendimentos e pela informalidade do trabalho.

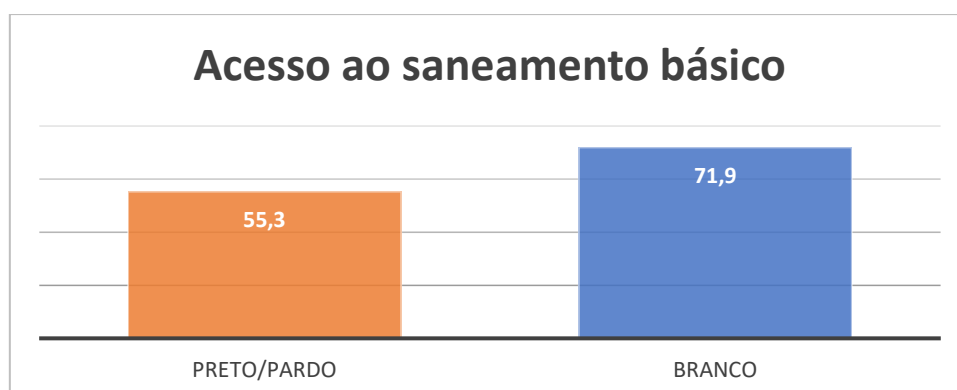
GRÁFICO 3: As condições de moradia – Domicílios próprios ainda em pagamento, em 2016



Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD.

Isso acarreta em condições mais precárias de moradia, no qual sobre a cobertura dos três serviços básicos de saneamento, o IBGE (2016) diz que a população preta e parda estava 16,6 pontos abaixo da população branca, ou seja, como menos acesso a condições básicas de moradia. Essas condições de moradia agem diretamente na educação, pois essas crianças entram na escola em desvantagem.

GRÁFICO 4: Proporção de domicílios particulares permanentes com acesso simultâneo aos três serviços de saneamento básico, segundo a cor, em 2016

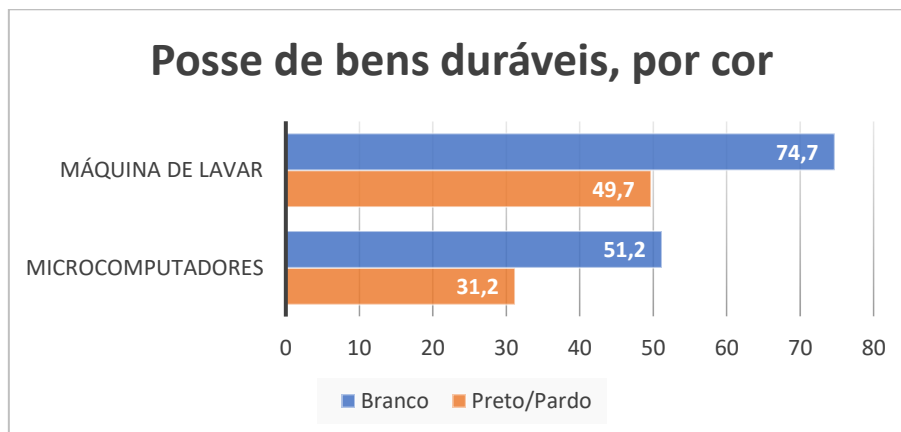


Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD.

Até na questão sobre bens de consumo a população preta e parda estava em desigualdade, pois, no quesito sobre microcomputadores, estes contavam com 31,2% dos domicílios, contra 51,2% dos domicílios da população

branca. Hoje, a educação se respalda na internet, muitas informações e estudo são feitas por microcomputadores, então, quando a maioria das crianças negras não tem esse acesso, há um aumento na desigualdade educacional.

GRÁFICO 5: Posse de bens duráveis, microcomputadores e máquina de lavar por cor, em 2016



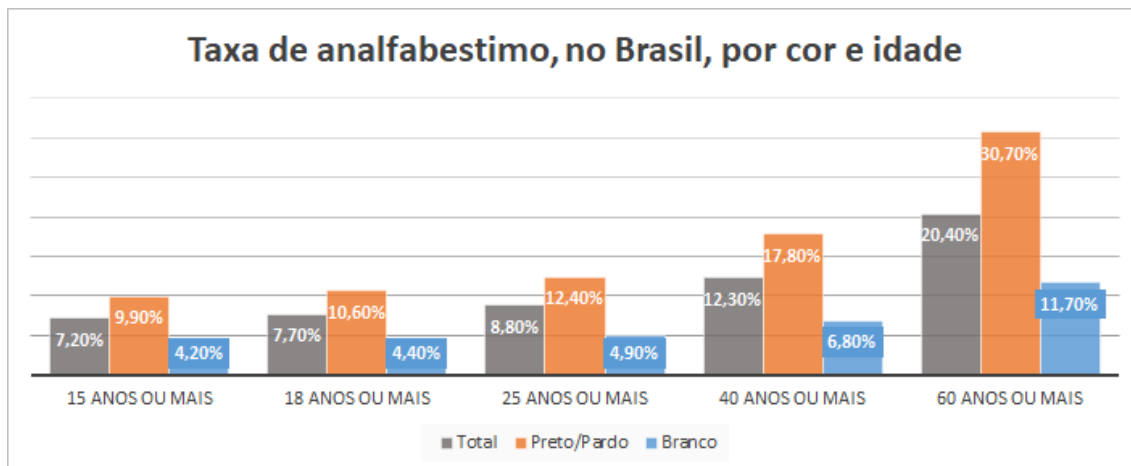
Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD.

Já no quesito educação, Carvalho (2005) fez uma investigação, entre 2002 e 2003, com as turmas da 1ª a 4ª séries de uma escola pública, em um município em São Paulo, no qual crianças e professoras responderam questionários socioeconômicos e do quesito de cor/raça. Constatou-se que as professoras tendiam a clarear crianças que iam melhor nos estudos, e aquelas com problemas de aprendizagem eram tidas majoritariamente como negras, além dessas terem maior rigor quanto ao desempenho das crianças consideradas negras. As professoras se sentiam envergonhadas por ter que nomear os alunos de negros, e no caso tentavam “protege-los” dessa condição, de ser negro. Nas identificações feitas pelas professoras, 136 crianças eram brancas contra 53 negras. Na autoclassificação dos alunos seriam de 80 brancas e 109 negras.

Segundo o PNAD/IBGE, sobre educação, em 2016, foram observadas muitas discrepâncias entre os alunos pretos e pardos e os brancos. A taxa de analfabetismo no Brasil, foi de 9,9% para pretos e pardos e 4,2% para os brancos. Enquanto que, entre a idade de 25 anos, daqueles que não tinham instrução, os pretos e pardos estavam com 14,7% e os brancos com apenas

7,3%. A população preta e parda, constava com 34,5% das pessoas com o ensino fundamental incompleto, contra 27,0% das pessoas brancas.

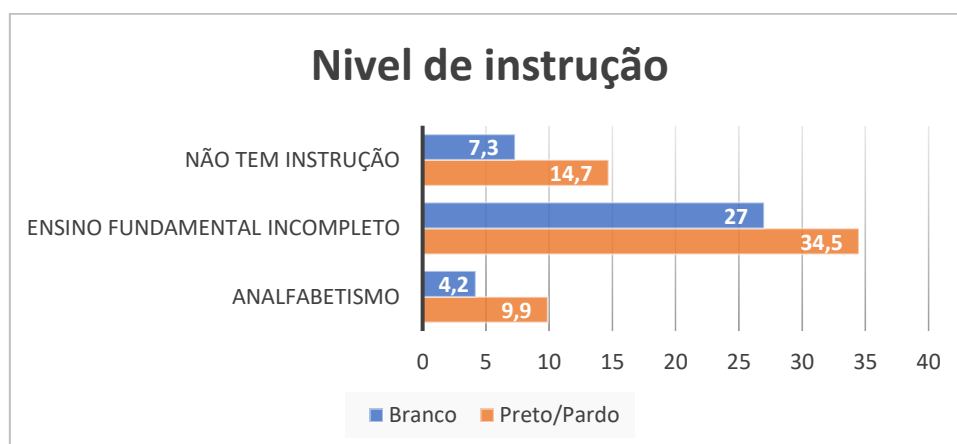
GRÁFICO 6: Taxa de analfabetismo no Brasil, por cor e idade, em 2016



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Educação, 2016.

O Gráfico 6, organiza as porcentagens do analfabetismo na população por cor. Os maiores percentuais são entre os idosos, os quais, os negros, são 30,7% dos analfabetos e os brancos 11,7%. Esse gráfico, demonstra que a educação populacional melhorou e se expandiu ao longo dos anos, mas as pessoas negras ainda são as mais afetadas com o analfabetismo.

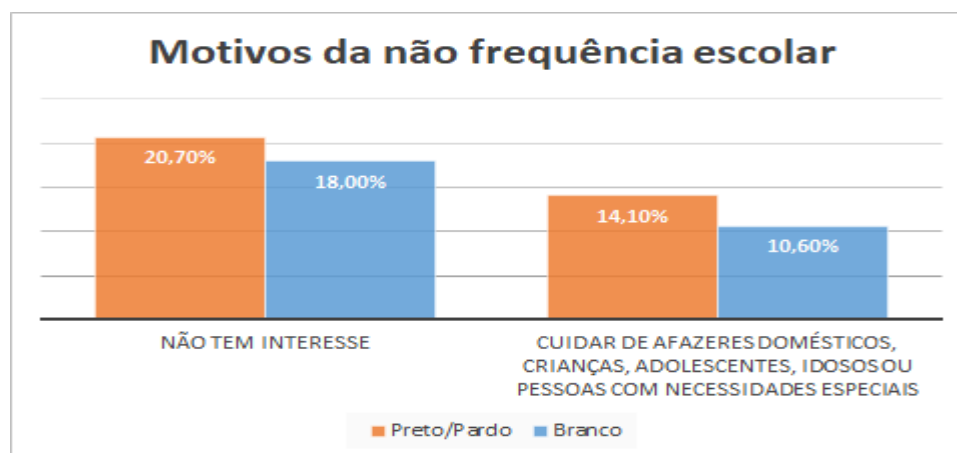
GRÁFICO 7: Situação educacional até os 25 anos de idade, segundo PNAD/IBGE, em 2016



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Educação, 2016.

Esses dados se respaldam nos motivos da não frequência escolar. Segundo o IBGE (2016), as alegações foram de, não ter interesse, por 20,7% das pessoas pretas e pardas e 18,0% das brancas. Outra situação foi de ter que cuidar de afazeres domésticos, ou de criança, adolescente, idosos ou pessoas com necessidades especiais, apontado por 14,1% das pessoas pretas e pardas e 10,6% das pessoas brancas. A desigualdade de cor age quando crianças negras têm de desistir da escola para cuidar de outros membros da família ou não veem a escola como um lugar necessário para sua vida, já que não há uma cultura de escolaridade dentro da própria família.

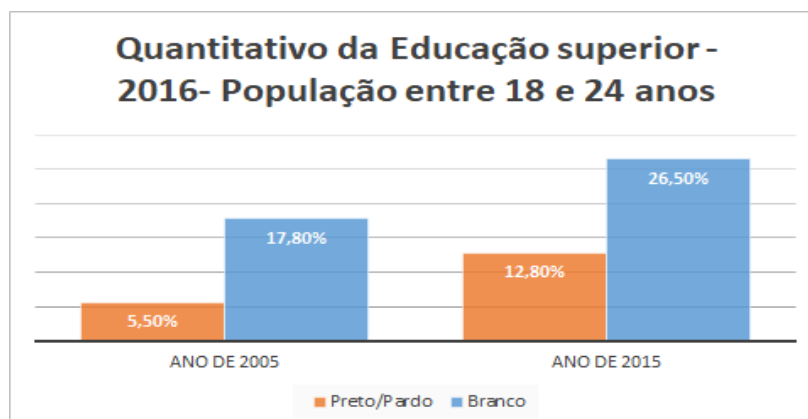
GRÁFICO 8: Motivos da não frequência escolar, na população de 18 á 24 anos, em 2016



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Educação, 2016.

Segundo o IBGE (2016), no ensino superior de graduação para a população entre 18 a 24 anos, no ano de 2005, a população preta e parda contava com 5,5% das pessoas que cursavam o ensino superior contra 17,8% das pessoas brancas. Dez anos depois, em 2015, a população preta e parda ainda estava abaixo da porcentagem da população branca em 2005, com 12,8%. Em 2015 a população branca já chegava a 26,5%. Apesar da desigualdade, os dados demonstram que as ações afirmativas geram pontos positivos, já que uma parte maior da população negra consegue chegar às universidades, contrariando os dados desfavoráveis.

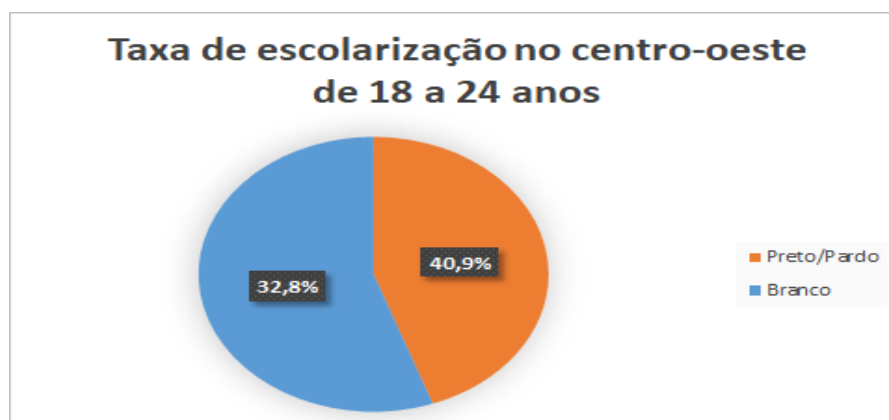
GRÁFICO 9: Quantitativo da educação superior, com dados de 2005 e 2015, de acordo com a cor



Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD.

Um dos objetivos desse trabalho é realizar uma aula-oficina no 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública na Cidade de Goiás. Portanto, foram levantados dados pertinentes à educação no centro-oeste. De acordo com o IBGE/PNAD (2016) no Centro-oeste 59,9%, se declararam pardas e pretas. Constatou-se que, dentro desta primeira porcentagem, 71,9% dos estudantes estão na rede pública. A taxa de escolarização no centro-oeste, entre 18 e 24 anos, foi de 32,8% para população pretas e pardas e 40,9% das pessoas brancas. Portanto no estado, as pessoas brancas têm maior acesso à escola pública.

GRÁFICO 10: Taxa de escolarização no centro-oeste, de 18 a 24 anos, por cor



Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD.

Com esses dados é possível formular perguntas pertinentes a esse trabalho, por exemplo: o que mantém essa cadeia de inferiorização contra o negro depois de mais de um século da abolição e a consequente negação da sua presença na História? Por que mesmo estando em maior número populacional, ainda há tantas divergências na renda e na situação de vida do negro em relação ao branco (questão da qualificação e do salário proporcionados pela escola)? Como a educação em um período da História brasileira contribuiu para o racismo e o que é necessário para que ela o combata, em específico no caso da Educação Histórica? Para tanto, passamos ao estudo do histórico sociocultural e educacional do negro no Brasil.

1.1.2 Ordenanças legais racistas

Para responder essas perguntas é essencial adentrar no conceito de “raça” e “racismo”, no qual Munanga (2003) faz uma análise histórica, e que se nota que os dois conceitos são interligados, a raça é uma definição que tinha como base hierarquizar as populações, e “...o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.” (MUNANGA, 2003, pág. 24) até o século XVII, a classificação de “raça” vinha por meio da religião, o qual foi usada para legitimar as explorações de outros continentes e a escravização dos negros, pois, na escala hierárquica os brancos se encontravam no topo, defensores da moral e aqueles que iriam levar a civilização aos selvagens, no caso, os negros. Com os avanços científicos nos séculos XVIII, XIX e início do XX foram legitimadas novas abordagens da raça, não menos racistas que as religiosas, estas se concentravam na legitimação do preconceito através das características físicas

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a

mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003, pág. 21-22)

Esses aspectos serviram para estimular as discriminações contra o negro, no mundo, e no Brasil. A realidade negra no Brasil está atrelada aos antepassados, é impossível entrar no assunto da Educação étnico-racial sem compreender o circuito racista imposto ao negro; o da banalização, da invisibilização, da negação, do ódio, da intolerância, e esses pontos são vivenciados em vários contextos da vida de uma pessoa negra, na família, na comunidade, na educação escolar, no trabalho, em toda uma esfera sociocultural e política.

Dentro da História negra está congregada diversos pontos desse circuito, como exemplo a cultura, demonizada e taxada dos piores aspectos possíveis, pois no processo de escravização aconteceram tentativas de excluir completamente as formas que definiam as diversas culturas africanas, como exemplo as religiões, as línguas, os ritos, os líderes, definições de valores, saberes e fazeres. A ordem europeia era de destruição individual e coletiva para tornar os escravizados mais moldáveis, seguindo moldes do racismo religioso.

Mas a partir do século XX, entende-se que o conceito de “raça”, biologicamente não existe, e ainda segundo o Munanga (2004) o conceito é carregado de ideologia que é atrelada as relações de poder. Assim T. T. da Silva (2000) classifica que a identidade e diferença, dois termos que andam juntos, significa dizer “eu sou”, e “você não”, e “Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder.” (SILVA, T. T., 2000, p. 81), o autor diz que identidade e diferença, e no caso, ser negro ou branco, são atos criados no mundo social, e essa situação só é possível pelos atos de linguagem, que estipulam o significado de algo a partir da multiplicidade de outras coisas que eles não são, o autor ainda classifica alguns termos nesse contexto, que indicam a “posição do sujeito”, entre nós e eles, no qual ordenamos o mundo social

São tantas outras marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais”, “eles são anormais”). (SILVA, T. T., 2000, p. 81-82)

Então são usadas classificações, atos de significações geradas pela identidade para hierarquizar, e no caso, estas são usadas como parâmetros, o que é normal e o que não é, o errado e o certo, uma definição precisa da outra pra existir, são binárias, “As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, elas não são mais que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado” (SILVA, T. T., 2000, p. 81).

O ponto chave dessa discussão é chegar a significação desse circuito racista para a educação. Entende-se que o ensino é uma ponte para a ascensão social, um meio de “subir” na hierarquia de classes, então, a ideologia de impedir o acesso de certos membros da sociedade demonstra o quanto as relações de poder, de superiores/inferiores, senhores/escravizados, brancos/negros, podem interferir no todo social e a educação não é uma exceção. Como exemplos dessas relações de poder, temos as leis, os itens são instituídos e realizados pelos detentores do poder, sobre as quais Ribeiro (2014) faz uma análise a respeito das ordenanças legais racistas instituídas no Brasil, uma dessas ocorrências é a Lei n. 1, de 1837, que regia instruções para a educação primária no Rio de Janeiro, como as escolas, os professores, os diretores e inspetores, mas o específico sobre o preconceito se encontra no artigo 3º, no qual

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Publicas:

1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.

2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (BRASIL, 1837, p. 199-205)

Outra lei que segue o mesmo patamar é o Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, o qual “Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Municipio da Côrte.” (BRASIL, 1854), ele compreende normas para as escolas públicas, como o Inspetor, o Conselho diretor, a contratação de professores, e o currículo (conteúdos, materiais didáticos), mas é no Art. 69 que se encontra a segregação

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

(BRASIL, 1854, p.45)

O estudo dessas ordenanças vigentes no século XIX, demonstra o histórico do racismo institucional, que alocava as pessoas negras para a inferiorização. Ou seja, ser negro no Brasil é conviver com o estigma da proibição e da negação. Nessas duas ordenanças legais os escravos não eram considerados cidadãos, ou humanos, portanto não poderiam ter acesso a educação como a população que estava no topo da hierarquia social (de acordo com as definições de raça vigentes na época), eles eram considerados infectantes e moribundos, não podendo, assim como os doentes, terem contato com a povo comum, mas, na primeira lei, nem os libertos poderiam se matricular, diferentemente da segunda lei que estipula a segregação apenas para os escravos. Os negros, eram vistos apenas como mão de obra.

Um primeiro salto para alavancar as questões sobre educação para os negros veio segundo Ayodele (2012), com a aplicação da Lei do Vento Livre, que passou a considerar “Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.” (AYODELE, 2012), nesse sentido vale ressaltar que se tinha novos cidadãos, portanto, era necessário garantir a educação, nem que fosse, para moldar trabalhadores úteis e domesticados.

Ter acesso à educação não significa necessariamente a ascensão social, pois, pretos ainda eram pretos e brancos ainda eram brancos e a hierarquia continua firme, mesmo com os negros conquistando direitos, como é o exemplo do Decreto 7.031-A de 6 de setembro de 1878, que estipulava as regras para os cursos noturnos de educação primária para homens adultos, “Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos.” (Brasil, 1878, p. 711), ou seja, as liberdades se limitam a uma educação noturna, e somente a partir dos 14 anos.

Em 1888 a Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888, mais conhecida como Lei Aurea, institui no “Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.” (Brasil, 1888), então os afro-brasileiros eram automaticamente cidadãos do Império do Brasil, o que na teoria significava o direito primário, a liberdade, assim se tornar cidadão era apenas o começo da reinvidicação negra.

Para além de uma abordagem que remonte somente ao sofrimento negro é importante explicar novas perspectivas relativas a valorização étnica. As populações africanas e depois afro-brasileiras sempre formaram centros de resistências, de uma forma mais evidente com os Quilombos, que eram locais de luta concreta, organizados estruturalmente para combater a escravização e os “cantos” que eram instituições urbanas, com grupos étnicos de trabalho negro, mas, também há as situações camufladas, que não fazem parte de uma organização, ou acontecem de forma controlada e planejada, como

ao colocar em contato diferentes culturas e ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e criouliização, que forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais (SILVA, T. T., 2000, p. 88)

São as resistências formadas pela diáspora africana que se caracteriza “transposição de elementos das culturas africanas e a consequente interação entre as experiências socioculturais africanas e as experiências socioculturais existentes” (MACEDO, 2013, p. 100), como exemplo, a língua (palavras com o uso de vogais abertas, como berimbau), a dança (samba, maxixe), a religião (Igreja Católica, Umbanda e Candomblé), na alimentação (bobó, acarajé, moqueca, feijoada) e trabalho (as mulheres negras ceramistas na cidade de Goiás). Pessoas negras sempre se mobilizaram ante o preconceito e a falta de direitos

...documentos de 1856 permitem saber que, em plena vigência da escravidão, um grupo de pais e mães negro/as enviou um requerimento á Corte afirmando que seus filhos necessitavam “aprender as primeiras letras com perfeição”, o que não estava conseguindo nas demais escolas em razão de práticas discriminatórias. A petição endereçada á Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte reivindicava a legalização de uma escola destinada a “meninos de cor”, sob a direção de professor negro. (SILVA, 2000, *apud*, AYODELE, 2012, p. 125)

Até agora percebe-se a extensão do racismo, com características institucionais, que este atua diretamente na educação, de forma que, nesse momento as ordenanças legais racistas eram explícitas e impostas de uma forma clara, porém, com a abolição da escravidão foram abertos novos cenários para a educação negra. Agora as adversidades chegariam de pontos relacionados a

um racismo mais implícito, velado, e as reivindicações negras seriam referentes ao que e como ensinar, ou seja, o currículo.

1.2 CURRÍCULO ANTIRRACISTA: POLÍTICAS AFIRMATIVAS REFERENTES AO ENSINO AFRO-BRASILEIRO

1.2.1 Racismo no currículo e as reivindicações do Movimento Negro

O histórico afro-brasileiro, como foi demonstrado até agora, sempre atuou de forma racista socialmente e institucionalmente, depois da abolição essa situação não foi mudada. Difundiu-se a ideia de que os negros eram iguais, tinham as mesmas condições e de acordo com o sarcasmo de Munanga (2015) o país parecia viver tranquilamente sob o domínio do mito da democracia racial, “que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais.” (MUNANGA, 2015, p. 23). Esse mito era relacionado com a miscigenação e usava o argumento de que não existia preconceito racial no país, portanto não eram necessárias, segundo o autor, leis que amparassem os afrodescendentes. O autor ainda discorre sobre o argumento humanista ou universalista, que defende que todos somos iguais¹, portanto as políticas devem ser gerais e não específicas.

Vale ressaltar, que os negros, recém libertos, se encontravam em situações precárias, pois, não houve preocupações com o ressarcimento a favor dessa nova parcela da população, apesar de serem libertos estes ainda eram negros, as suas identidades não participavam do topo da hierarquia social, e suas representações ainda eram de seres inferiores, T. T. Silva (2000), explica que identidade e diferença estão atreladas a representação e é através dela que

¹ “A noção de igualdade, como categoria jurídica de primeira grandeza, teve sua emergência como princípio jurídico incontornável nos documentos constitucionais promulgados imediatamente após as revoluções do final do século XVIII. Com efeito, foi a partir das experiências revolucionárias pioneiras dos EUA e da França que se edificou o conceito de igualdade perante a lei, uma construção jurídico-formal segundo a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio, devendo o aplicador fazê-la incidir de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos interindividuais.” (GOMES, 2007 p. 48)

fazem sentido, “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, T. T., 2000, p. 91), o autor esclarece que as representações só se tornam “fatos”, quando reproduzidas e repetidas

Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos na verdade, inserindo-os em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra”. (SILVA, T. T., 2000, p. 93)

A opinião que é disseminada não vem apenas de um ponto singular, de uma pessoa, essa é repetida até se tornar verdade. Expressões como: “neguin”, “negro é ladrão”, “mulher preta não é para casar”, “ser negro, ou definir uma pessoa como negro é ruim”², são espalhadas de boca a boca, e essas circunstâncias, se encaixam no cotidiano educacional.

As autoras Lopes e Macedo (2011), fazem uma análise do currículo, no qual em uma primeira explicação rasa, seria uma organização, de forma a colocar em prática o processo de ensino. Mas, as autoras não verbalizam apenas uma definição, pois, o currículo é perceptível a mudanças, no sentido histórico e geográfico, e todas as novas teorias abrangem críticas ou reconfigurações nas antigas. A partir do começo do século criam-se indagações sobre o que ensinar, essas acompanhadas das mudanças históricas no Brasil, segundo Bittencourt (2004), com a proclamação da República, foram levantadas indagações sobre a pátria e através dela surgiram uma “invenção de tradições” com heróis brancos como Tiradentes e festas cívicas no 7 de setembro, ou o símbolo do indígena³, e os negros, não existiam na história do Brasil, segundo Bittencourt:

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes,

² Ver; CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, N° 28, p. 77-95, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005.

³ Ao lado do aparato histórico, marcado pela Independência política do país, o romantismo brasileiro relê a infância da literatura pelo viés histórico-nacionalista, apontando para o futuro da nação a partir de suas raízes, recuperadas nas lendas indígenas e em seus mitos, que deslocam para o eixo tríplice natureza, etnia e língua o espaço de construção do princípio regulador, capaz de instaurar a literatura nacional. (SANTOS, L., 2009, p. 149)

principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (MUNANGA, 2015, p. 25)

E “Qual as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade?” (LOPES, MACEDO, 2011, p.31)

As consequências são maiores, mais destrutivas e mais preconceituosas do que se tem extensão. A África dos antepassados negros foi relegada a um passado sem história, eram considerados povos selvagens⁴, e a cultura e civilização afro-brasileiras construídas no Brasil não eram dignas de menção, vistas como banal e do “demônio”, portanto, não era necessário focar nessas partes que manchariam a História patriótica brasileira. Então o ensino foi embranquecido e euro centralizado.

O currículo age de uma forma mais discreta, pois está ligado a transmissão do circuito imposto ao negro, nesse caso, a invisibilização, a banalização, ou seja, tratar o povo negro como se fossem sujeitos sem história, “de forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”. (LOPES, MACEDO, 2011, p.40), para um aluno negro que se encontra nesse sistema há chances dele não se reconhecer na história e de acabar por demonizá-la, exemplos dessa situação se evidenciam nos contextos religiosos, nos quais são vistas com termos pejorativos como “macumba”, “do demônio”, ou simplesmente sentimentos de medo, do terreiro e de oferendas.

Outro aspecto é a cultura da beleza, a qual é tão espalhada pela mídia, e que hierarquiza a aparência, sendo a negra taxada de feia, “mal-arrumada”, e no caso do cabelo, este é entendido como “pinchain” e “bombriil”. E, segundo N. Gomes (2002), muitos desses apelidos são utilizados na escola. Na educação, a falta de uma estrutura para a identidade negra cria vários equívocos historiográficos e geográficos, como o a localização do Egito, a cor destes, a África vista como um país, o qual só tem violência, fome e selvageria e a concepção de que os negros foram os próprios a se escravizarem. Esses e tantos outros preconceitos interferem na vida prática.

A História contribui positivamente ou negativamente para esses pré-conceitos “nossa disciplina científica e escolar participa intensamente desses

⁴ M BOKOLO, Elikia. *África negra: História e civilizações*. São Paulo: Casa das Áfricas, 2008.

jogos de saber-poder” (CERRI, 2011, p. 16) destaca, portanto, que os problemas enfrentados por essa disciplina não são apenas educacionais, mas, culturais e sociológicos. Um historiador tem de estar atento ao seu meio social e como o saber-poder vai interagir nele.

A identidade negra que estava se formando com as novas perspectivas na República, estava atrás de mudanças, a liberdade foi apenas o primeiro ponto, porque, para quebrar um circuito negativo seria necessário construir outro. Um circuito de aceitação, de visibilidade, de acolhida, de integração social. Desse modo a identidade relegada ao negro era negativa e superficial, mas, segundo T. T. Silva (2000), identidades são processos de linguagens, atos criados, elas carregam o símbolo da outridade e portanto, podem ser **mudadas**, elas variam de acordo com a história e a história brasileira estava se alterando. As representações que seguem as identidades e diferenças, são um ponto de partida para mudanças, e isso entendia as organizações negras que foram surgindo. Elas não queriam mais viver a parte da civilização brasileira, estas queriam integrar a sociedade, assim, seriam necessárias mudanças estruturais, e a questão que poderia gerar essas reviravoltas, é a educação.

Ayodele (2012), faz um panorama geral sobre as organizações negras no Brasil, como o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos(1902/SP), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos(1917/SP) e grupos formados por mulheres negras como a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908/RS), e Sociedade Brinco das Princesas (1925/SP).

Essas eram entidades de alcance menor, localizadas em regionalmente. Mas, também houve sociedades que agiam nacionalmente, ou que buscavam maior alcance, através da política, ou de congressos. Entre esses tem-se a FNB⁵, o TEN⁶, tendo como suporte Abdias Nascimento, a CNNB⁷ e o

⁵ **Frente Negra Brasileira** - “cuja formação se deu em 1931, na cidade de São Paulo, é considerada por muitos a entidade negra mais importante do Brasil. Seu poder de agregação conferiu ao Movimento Negro a qualidade de movimento de massa. Formada por “delegações” grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia).” (AYODELE, 2012, p. 126)

⁶ **Teatro experimental do negro** - “criado no Rio de Janeiro, em outubro de 1944. As ações do TEN centravam-se em montagem de peças teatrais incluindo formação de atrizes e atores negros/os e na educação de jovens e adultos, a partir da alfabetização em moldes semelhantes ao método Paulo Freire.” (AYODELE, 2012, p. 126)

⁷ **Convenção Nacional do Negro Brasileiro** – “(1945/46) foi um núcleo de concentração de militantes das diversas regiões do País que se encontraram para discutir as questões raciais sob

MNU⁸. Todos esses demonstram o esforço negro para modificar sua situação social, seja por meio da imagem, como a televisão, seja por meio da educação.

S. Santos (2005) faz um esboço sobre as reivindicações do movimento negro para a educação, ele cita o I Congresso do Negro Brasileiro, o qual o ativista negro Abdias Nascimento fez um livro intitulado, o negro revoltado, e são levantados problemas com relação à educação negra, como a necessidade da alfabetização adulta e na Declaração final do Congresso tem-se o apelo para o ensino “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo.” (NASCIMENTO, 1968, p. 293). Nascimento (1978), era o idealizador do TEN, o qual segundo o autor buscava uma vida mais digna para a população negra, revertendo estereótipos da representação negra, através da formação de atores, e também estipulava acesso para uma educação afro-centrada, tanto para negros, quanto para brancos

a) resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante "branca", recuperando a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente européia, cristã, branca, latitla e ocidental; [...] ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria , etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade. (NASCIMENTO, (1978, p. 129)

Os movimentos negros, queriam, através da educação melhorar a qualidade da vida negra, um dos pontos que se entendem para avançar nessa direção é primeiramente o acesso à educação e conseqüentemente a educação como ponto de apoio para as mudanças nas visões racistas da sociedade. Santos (2005) cita Haselbalg (1987), o qual faz um esboço sobre as reinvidicações negras, em geral, para educação

a perspectiva nacional. Estes encontros, auxiliaram a consolidar propostas para a inserção da população negra por meio de políticas públicas de caráter afirmativo.” (AYODELE, 2012, p. 127)

⁸ **Movimento Negro Unificado** “(1978) Esse coletivo negro organizado, torna público o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, que declara o combate ao racismo nas suas formas e espaços diversos, além de propor o dia 20 de novembro como data de afirmação da consciência negra, exortando os valores e o espírito libertário de Zumbi dos Palmares. (AYODELE, 2012, p. 128)

- Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987 apud SANTOS, 2005, p. 24).

Outro documento citado por Santos (2005) que estabelece princípios para a educação negra é a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, que ocorreu em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com dez pontos para as mudanças sociais gerais, como os direitos e garantias individuais, violência policial, sobre as condições de vida de saúde, para a mulher, o menor, cultura, trabalho, a terra e as questões internacionais. O ponto VI, trata da educação, com seis indagações, a convenção esclarece meios para o repasse de verbas, a escolha dos professores, reivindicação de uma educação gratuita e a elaboração do currículo “A elaboração dos currículos escolares, será necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais.” (CONVENÇÃO, 1986), a parte que discorre sobre o negro em si é

1. - “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;”
2. - “Que seja alterada a redação do § 8ª do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986).

Toda e qualquer conquista social negra está vinculada às lutas e organizações sociais negras. Os afro-brasileiros são protagonistas da própria história. Todas essas reivindicações se respaldam na educação social hoje e nas políticas afirmativas existentes para equilibrar a balança, pois, entende-se que para ter igualdade é preciso ter equidade, ou seja, garantias de acesso de populações mais segregadas a todos os seus direitos, inclusive a educação. Todo esse esboço permitiu a percepção da população negra brasileira como detentora de suas lutas e vitórias, principalmente com as ações afirmativas educacionais.

1.2.2 Análise das Ações Afirmativas brasileiras

As ações afirmativas são políticas antirracistas de caráter compensatório, segundo Ribeiro (2013), elas só foram possíveis pelas ações de movimentos negros ao longo do século XX, já citados aqui, e pelas “publicações que servem de horizontes para a discussão sociopolítica, que desencadeou o surgimento da Lei n. 10.639/2003” (RIBEIRO, 2013, p. 38). Entende-se que todo um aparato negro, tanto de movimentos como em forma de dissertações, buscou inclusão no currículo escolar de temas que permitem mudar a situação social do negro. Só que até esse momento toda a movimentação ainda não tinha ganhado um viés que alcançasse a política, pois, para conseguir a implantação de um currículo com diversidade identitária étnica seria necessário ordenanças legais que dispusessem essa mudança.

Através da análise explicitada até agora é possível perceber que foi criada uma dívida histórica para com os negros. Hoje a Constituição Federal promulgada em 1988, prevê no Título I, Art. 3º, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, e entre eles se encontra “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988) e no Título II, Art. 5º estipula-se que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...” (BRASIL, 1988 p. 8). A Constituição Federal prevê a igualdade, ou seja, que todas tem os mesmos direitos, deveres e garantias sociais, mas a realidade é diferente. O racismo atua através de mecanismos institucionais altamente espalhados pelo Brasil, como já citado anteriormente, o mito da democracia racial, o humanismo, as significativas representações das identidades negras como negativas, o circuito racista imposto ao negro e todas essas situações influem o cotidiano e na vida pública da sociedade. Garcia (2012), reitera essas informações, ressaltando a dificuldade de combate do racismo no país por ele estar invisível, oculto e por ele ser negado. Então para arguir contra o racismo no Brasil foram estipuladas medidas compensatórias através de ações afirmativas

J. Gomes (2007), defende as ações afirmativas por se tratarem de pontos de apoio para se chegar à igualdade de oportunidades, no qual o Estado deixa a condição de neutralidade para uma atuação ativa

Na transição da ultrapassada noção de desigualdade “estática” ou “formal” ao novo conceito de igualdade “substancial”, surge a idéia de “igualdade de oportunidades”, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social. (GOMES, J. 2007, p. 50)

Hall (2003), faz uma análise da teoria de hegemonia empregada por Gramsci e aponta para o meio de desenvolvimento dessa situação, que no caso, surge através da articulação entre a classe que domina e a que dirige. A direção é estimulada pela tentativa de se tornar popular, ou seja, a coerção (domínio sobre a sociedade) é intercalada com o consentimento (da maioria popular). Esse domínio é executado pelo Estado, Gramsci, através da análise de Hall (2003) diz que “O Estado não é mais concebido simplesmente como um aparato administrativo ou coercitivo – é também 'educativo e formador'.” O Estado atua de forma principal na continuação de uma hegemonia e é através deste que também é possível mudar a estrutura hegemônica, que no caso deste trabalho, seria propiciar ações afirmativas para o combate da hegemonia racista que se perpetua no Brasil.

Portanto as ações afirmativas são uma forma de o governo do país melhorar os índices de desigualdades sociais, econômicas e políticas de uma certa parcela da população mais vulnerável a essas condições, e no caso a ser explicitado aqui, o racismo. As ações afirmativas utilizadas aqui, são para a educação, em específico, elas compreendem as ordenanças legais antirracistas, que visam remediar as conseqüências das ordenanças legais racistas analisadas até agora, as quais influenciaram de forma negativa, direta e indiretamente na vida do negro no Brasil.

De acordo com T. Silva o viés político direto só veio a acontecer, (2012) com a PL nº 3.198/2000, no qual o deputado negro Paulo Pain, do Partido dos Trabalhadores (PT), em junho de 2000, depois das discussões com movimentos negros, apresentou a PL, que visava ações afirmativas para a população negra, na saúde, trabalho, cultura, lazer, esporte, justiça e acesso à

terra pela população Quilombola, no entanto esse texto não foi aceito nesse período. Essa PL possibilitou atos concretos que permitiram a instauração de ações afirmativas na educação, como a Lei N° 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estipula a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

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

O relatório do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, estabeleceu três princípios para os sistemas de ensino que incluem: 1. Consciência Política e Histórica da Diversidade: igualdade de direitos, compreensão de diversidade étnico-racial, valorização da história e povo negro, suspensão do racismo, desconstrução de ideologias voltadas ao branqueamento, formações de profissionais, e o diálogo para uma sociedade justa; 2. Fortalecimento de Identidades e de Direitos, através do processo de afirmação, mudança de imagens negativas vinculadas pela mídia, esclarecimento de equívocos, o combate a violação de direitos, ampliação às informações das nações, e melhoria nas instruções; 3. Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações, como a valorização das relações entre brancos, negros e índios, crítica aos materiais didáticos, professores e alunos com visões críticas, valorização de marcas da cultura africana, educação patrimonial afro-brasileira, sentido construtivo das relações étnicas, participação de grupos negros.

A Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645 de 2008, que estipula também, além das atribuições da primeira lei, o ensino de “História Indígena”. O objetivo é colocar os afro-brasileiros como protagonistas, sujeitos históricos da História brasileira, pois como diz Lopes e Macedo (2011), quando o currículo é organizado e pensado, este opta o que, como, e quais ideologias ele vai consagrar, essa situação é chamada de currículo oculto, ou seja, emprega

aspectos da vida social, incluindo as desigualdades e preconceitos existentes. Bittencourt (2004), avalia os diferentes tipos de currículos, como o formal, o qual foi citado aqui através das ordenanças legais, a LDB e o Currículo Referencial, o currículo real, que é o de fato vivenciado dentro da sala de aula, e também o currículo oculto, que assim como as primeiras autoras compreende um ensino que traz escondido aspectos de discriminações, e o racismo é uma das sombras que rondam a sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece os princípios educacionais para todo o território brasileiro, nas escolas públicas e privadas, e no Título I diz

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
[...].§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996.)

Portanto a educação, de acordo com o governo federal, deve garantir os direitos previstos na Constituição, processos para um ensino voltado para a vida prática, para o social, e a História faz essa ponte através da História nacional, em ligação com a História pessoal. Assim, Cerri (2011) destaca a diferença entre dois tipos de identidade histórica, a da minha História e a da nossa História, ou, História nacional, nesse sentido o estudo da História, a forma como é repassada e manipulada para criar situações cria sentimentos públicos e privados, que podem ser de viés acolhedor ou excludente.

No Art. XII da LDB tem a “consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL,1996), no caso, manifestações de identidade, que segundo T. T. Silva (2010) o currículo está envolvido na nossa subjetividade, ou seja,

identidade, e as identidades no país incluem o que foi chamado de diversidade étnico-racial⁹. Assim a LDB institui no Art. 26, alterado pela Lei 12.796¹⁰ que:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996)

E a História é uma disciplina que possibilita uma reflexão crítica sobre as práticas étnico-raciais presentes na cultura brasileira, como os já apresentados elementos, dança, música, religiosidade, alimentação, arte, e tantas outras. Uma educação emancipadora e crítica trará benefícios para o convívio e para a diminuição dos preconceitos raciais. Então a LDB foi alterada pela Lei Nº 11.645/08 e determina

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 2011)

Agora as ordenanças legais agiram diretamente na educação, tornando a diversidade étnico-racial como obrigatória. Outra ordenança, instituída em 20 de julho de 2010 é o Estatuto da Igualdade Racial, que, segundo T. Silva (2012) depois de dez anos tramitando no governo, começou com a PL 3.198/2000, foi aprovado, e determina que

⁹O conceito de etnia é carregado de críticas, por se tratar segundo Munanga (2003) de uma nova versão do conceito de raça "Os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses." (MUNANGA, 2004, p. 13)

¹⁰ A Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013, muda alguns aspectos na LDB referentes aos anos estudos e a organização das etapas de ensino, estipula a educação gratuita dos cinco aos dezessete anos, e meios de acesso com transporte, alimentação e saúde

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (BRASIL, 2010)

O Estatuto visa o combate a todo tipo de discriminação racial e á políticas voltadas para a população negra, nos âmbitos jurídicos, sociais, econômicos, de cultura, lazer e educação “Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, (...), de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.”(BRASIL, 2010). Outras determinações dizem respeito matrizes curriculares étnicas para a formação de professores, debates nas escolas com participação de movimentos negros e especialistas, apoio de grupos de pesquisa negro, extensão universitária para negros, apoio às ações socio educacionais promovidas pelo movimento negro, e a adoção de ações afirmativas.

A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, mais conhecida como “Lei de Cotas” para as universidades é uma que foi possibilitada graças ao Estatuto da Igualdade Racial, a qual estabelece um percentual de vagas, determinadas por turno, curso e o censo populacional, para pretos e pardos, que de certo modo é um determinante para mudanças nos dados estatísticos que demonstram a desigualdade para a população negra no ensino superior¹¹.

Como está sendo trabalhado a educação em uma escola pública em Goiás também foram analisadas a Lei estadual e municipal de educação. A Lei Nº 18.969, de 22 de julho de 2015, precisa o Plano Estadual de Educação –PEE– para o decênio 2015/2025, e no Art. 2º descreve “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;”(GOIÁS, 2015) e no Art. 5º sobre os planos e metas para os municípios “II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (GOIÁS, 2015), no entanto as Normas Municipais da Cidade de Goiás para a educação, não compreendem esses aspectos, a Lei Orgânica do Município de

¹¹ Ver; Nesse trabalho os dados estatísticos referentes a discriminação racial

Goiás apenas ratifica que: “III – estímulos aos pais e às organizações sociais para formação moral, cívica, física e intelectual da juventude;” (GOIÁS, cidade de, 1990, p. 65), a educação para a municipalidade, compreende apenas uma formação que não abarca todo currículo federal e do estado, as reivindicações para educação são apenas para o ensino público obrigatório, a renda escolar e o acompanhamento com pais e frequência, no plano curricular está situado apenas o Ensino Religioso e a Educação Física.

Um dos objetivos desse trabalho é o estímulo para a História afro-vilaboense e os aspectos culturais nela envolvidos, essas formações serão tratadas no Capítulo II, mas, por enquanto é possível notar que a Lei Municipal não se equipara a realidade sociocultural da cidade.

1.2.3. Currículo referencial para o ensino fundamental

Dentro da Escola Pública, analisa-se o ensino fundamental, que foi escolhido por ser o último ano dessa fase, de acordo com a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a adolescência vai dos doze aos dezoito anos, e a primeira fase vai até os quatorze anos e é a que contempla nesse trabalho. É nessa fase que a criança está passando por mudanças na puberdade e questionando as identidades e vivências à sua volta, é um momento de transição e aprendizagem. O ensino fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, cumpre nove anos da vida escolar do estudante, o maior tempo da rede básica; sendo gratuito e obrigatório, com o repasse de conteúdos básicos como Matemática, Física (9º ano), Química (9º ano), Geografia, Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Ciências e o conteúdo a ser trabalhado, História.

De acordo com a LDB/96, o ensino fundamental faz parte do Ensino Básico, obrigatório e gratuito, e é dever do estado garantir o acesso a escolas próximas as residências, a carga horária mínima e o currículo, o qual deve compreender, na Seção III, da Educação Básica, nos Art. 32, 33 e 34, as disposições gerais para o ensino fundamental, como, além dos já citados, a duração de nove anos, começando a partir dos seis anos do aluno, e deve garantir a formação básica do cidadão no Art. 32, explana a compreensão do sistema político, formação de atitudes e valores, tolerância recíproca e solidariedade humana na vida social. Esses aspectos influenciam no objetivo do

ensino-aprendizagem da matéria de História, pois, através dela é possível o aluno dialogar no social, quando este se vê como sujeito histórico, conhece a própria história, permite que o país se desenvolva mais tolerante e solidário.

1.2.2.1 O que se deveria aprender sobre a História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental?

O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás de 2012 apresenta propostas para bimestralização através sugestão de conteúdos que os alunos devem dominar no final de cada fase. O currículo é dividido em quatro bimestres, nos quais estão propostos o conteúdo, o eixo temático e as expectativas de aprendizagem.

Objetivou-se a trabalhar aqui o 9º ano do ensino fundamental, pelo aluno ter experimentado nove anos de estudo nessa etapa espera-se que ele compreenda alguns pontos chaves que correspondem as leis antirracistas, como o Patrimônio cultural, as relações entre os grupos sociais e culturais, como no 3º ano “Relacionar a cultura indígena à cultura afro-brasileira. [...]Comparar diferentes espaços, identificando permanências/mudanças. Reconhecer realidades sociais mais amplas do seu cotidiano.” (GOIÁS, 2012, p. 233-235) já no 4º ano espera-se “Conhecer a história dos escravos africanos e seus descendentes no Brasil, a exploração de seu trabalho, a violência que sofreram, assim como suas formas de organização para resistir à escravidão.” (GOIÁS, 2012, p. 239), a partir do 5º ano acredita-se que os alunos possam

Identificar a assimilação de hábitos que se dá pelo contato com as diferentes culturas. [...] Inferir sobre a ideia de quilombos. Identificar os fatores que levaram ao fim da escravidão. [...]Reconhecer a importância do legado cultural dos povos imigrantes na cultura brasileira. Reconhecer que os imigrantes trazem consigo valores, hábitos, costumes e tradições de lugar de origem. Identificar as diferenças entre os diversos grupos e culturas que constituem o povo brasileiro. (GOIÁS, 2012, p. 242-243)

O ponto sobre o crescimento das atitudes contrárias ao racismo é repetido nas expectativas de aprendizagem do 6º, 7º, 8º e 9º ano. No 6º ano tem-se características mais detalhadas e objetivas, em comparação com as primeiras fases do fundamental

Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação. [...] Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos. Identificar nos códigos legais a presença e a preservação das desigualdades que caracterizam as sociedades ao longo da história. (GOIÁS, 2012, p. 244-246)

No 7º ano é discutido elementos como “Valorizar a luta pela igualdade de direitos de negros, índios e mulheres. Discutir as representações sociais dos sujeitos históricos, brancos, negros índios e mulheres, ao longo da história.” (GOIÁS, 2012, p. 253). No 8º ano, também são repetidas as expectativas sobre a luta e as representações sociais pontuadas acima e são adicionados pontos como “Relacionar as mudanças geopolíticas nos continentes africano e asiático à expansão imperialista. [...] Valorizar a ação dos movimentos sociais em prol da democracia e da igualdade de direitos. (GOIÁS, 2012, p. 257). Portanto ao final do ensino fundamental, as expectativas de aprendizagem, de acordo com o Estado de Goiás, os alunos devem ser capazes de compreender as injustiças e mazelas sofridas pelo povo negro, e ainda, acima disso, valoriza-los como sujeitos históricos, protagonistas do processo no tempo, é claramente possível que no 9º ano do ensino fundamental eles tenham tido um aprendizado histórico capaz de influenciar na identidade própria.

Investigando o 9º ano, o conteúdo a ser trabalhado nessa fase é o século XX, os eixos temáticos são o Mundo Contemporâneo e o Brasil Contemporâneo, os conteúdos são, no Brasil, a República Velha, Goiás, a Era Vargas, o Populismo, a Ditadura Militar e a Redemocratização, e no mundo, as duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa, a Crise de 1929, o nazifacismo, a Guerra Fria, as Revoluções socialistas de China e Cuba, o processo de descolonização Afro-Asiático, Nova Ordem Mundial e a Globalização.

Dentro das expectativas de aprendizagem se encontram algumas, já citadas nos outros anos como o fortalecimento de atitudes antirracistas, reconhecer as lutas e representações sociais e a ação dos movimentos sociais. No segundo bimestre é esperado “Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.” (GOIÁS, 2012, p. 259), já no terceiro bimestre “Questionar as visões preconceituosas sobre a África e o

Oriente Médio. Estimular o respeito à diversidade cultural. Comparar a descolonização africana com a asiática.” (GOIÁS, 2012, p. 260). Há todo um aparato que permita um aprendizado antirracista.

O Projeto Político Pedagógico da escola campo, estipulado pela LDB (1996), Art. 12, I, Art. 13, I e Art. 14, I, discorre em seu texto sobre o Histórico da escola, as metas, a organização administrativa, pedagógica e de serviços de apoio, o que inclui, professores do AEE¹², o diretor, os responsáveis pelos serviços gerais e merenda e o corpo discente e docente. A justificativa teórico-metodológica e o diagnóstico falam muito sobre inclusão social, oportunidades iguais, valorização da diferença, uma educação para o exercício da cidadania que visa ser democrática e humanizadora. Há dois campos abordado pelo PPP, que são importantes para esse trabalho

A discriminação e o preconceito, arraigados em nossa cultura, ainda existem na sociedade, [...], recaindo sobre alunos com dificuldades para aprender por ser ou por estar deficiente, [...]cultural [...]e também sobre alunos de outras raças, religiões, filhos de famílias desestruturadas e outras situações mais. [...]o colégio adota a filosofia da equivalência, acolhendo, respeitando e valorizando as diferenças e desenvolvendo mecanismos que consolidem o direito supremo garantido a todos, seja por lei, seja por princípios éticos, filosóficos ou religiosos: o direito à vida em comunidade. (PPP, 2017, p. 13)

Outros campos são a justificativa e o referencial teórico-metodológico, que se referem a adoção de algumas práticas mais específicas, entre elas o “Acolhimento e respeito às diferenças.” (PPP, 2017, p. 19). O referencial teórico metodológico é o já trabalhado aqui, as matrizes curriculares para o ensino fundamental do Estado de Goiás, a Direção, Coordenação e Professores elaboram anualmente, em consonante com o currículo do estado, o Plano de Ensino para cada um dos componentes curriculares do 6º ao 9º ano. Assim o PPP discorre que o Objetivo Geral da escola campo

a construção de um ensino “cidadão”, dinâmico, mais humanizado, politizado, alegre e comprometido com os interesses e necessidades de toda a comunidade no âmbito escolar. Como suporte, apresenta propostas de trabalho que visam criar condições de difundir o respeito à diversidade e a todos, para que o educando supere uma visão restrita do mundo, compreenda a complexidade da realidade e aprimore sua capacidade comunicativa, ampliando significativamente sua inserção no espaço em que vive. (PPP, 2017, p.29)

¹² Atendimento educacional especializado

Entre os Objetivos específicos, se encontram algumas indagações já faladas anteriormente como: cidadania, cultura, valores humanísticos e o respeito. Outro ponto evidenciado é o interesse por quesitos artísticos culturais, dentro deste aspecto á aqueles mais específicos para esse trabalho em questão

- Conduzir alunos e professores ao conhecimento da história da cidade de Goiás, bem como despertar, na comunidade, a importância da valorização e preservação da sua cultura e do seu patrimônio. [...]
- Proporcionar à comunidade estudantil o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira. [...]
- Reconhecer e respeitar a existência de diversos componentes dentro da ampla temática da diversidade cultural: etnia, gênero, geração, território, necessidades especiais, orientação sexual e outros.
- Ajudar os alunos a desenvolverem identidades positivas de gênero, raça, cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membros de muitos grupos diferentes. [...]
- Ampliar as relações interpessoais no âmbito da escola, adotando tratamento transversal às temáticas: [...]Ética, Pluralidade Cultural, [...] (PPP, 2017, p. 30 - 31)

Dentro do Plano de ação, a escola busca desenvolver eventos com a comunidade, visando acolher a diversidade através de visitas ou participações a eventos culturais e artísticos. Percebe-se que a escola segue o plano federal e estadual, no entanto não há referências específicas para o ensino de história, tão pouco, o que e quais eventos ou museus a escola participaria, o plano é aberto, sem focar em quais partes da história e cultura vilaboense devem ser estudadas.

As ordenanças legais representadas até agora, incluindo todo o aporte do PPP, instituem o processo de ligar a educação à vida prática, à práxis e a escola tem de preocupar com o “desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação.” (RUSEN, 2011, p. 29), de acordo com Rusen (2007), a práxis faz parte especificamente do saber histórico na vida humana, assim orientação histórica e práxis estão relacionadas com a identidade formada, e com o agir humano

os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) (RUSEN, 2007, p. 87)

Como práxis nesse trabalho, compreende-se a formação da História e cultura brasileiras, as quais, estão permeadas por três eixos, o europeu, o indígena e o africano e como mais da metade da população é preta ou parda considera-se que uma História voltada para protagonizar um passado negro, é de extrema importância para a vida prática brasileira, porque, as leis antirracistas permitem a valorização do povo negro, são pontes para equilibrar a balança das desigualdades sofridas pelos afro-brasileiros, como já citado no primeiro tópico desse capítulo. A educação afro-brasileira tem por objetivo consequências positivas para a vida prática, garantindo assim, experiência que conduz a interpretação e orientação para a práxis.

O problema é: Como essas ordenanças legais funcionaram na vida prática? Uma vez que, os dados estatísticos são recentes e demonstram que a desigualdade racial ainda é reinante no país e depois de toda essa investigação, hoje as impossibilidades educacionais ainda estão presentes, nesse sentido elas são vivenciadas de duas formas

- a) 1. Impossibilidades Educacionais Patentes, que são abertas, claras e demonstram um racismo escancarado, a qual é dividida em I. As Condições que envolvem o monetário considerando que os negros estão entre os mais pobres, estes acabam por trabalhar com serviços braçais, de menor rendimento, desse modo, o trabalho começa com pouca idade para ajudar no sustento doméstico, dos pais ou do próprio ramo familiar, incluindo possíveis filhos e familiares que precisem de cuidados especiais. Assim engloba, o monetário, o trabalho e a família, como impedimentos; II) Os locais, como distância, falta de recursos e de estrutura da escola pública, podem interferir no acesso à educação e III) Pelo racismo em si, que incapacita o sujeito negro perante a educação, compreendendo que aquele local não gera laços com sua vida prática, como exemplo, as taxas de falta de evasão e abandono escolar por falta de interesse, ou perspectivas para o futuro profissional;
- b) Impossibilidades Educacionais Latentes; que se configura por um racismo velado, que se esconde nas entrelinhas do processo educativo, nos conteúdos ministrados, na didática utilizada e toda

a estrutura de uma escola, no caso de Lopes e Macedo (2011) e Bittencourt (2004) é entendido como currículo oculto, o qual absorve os preconceitos raciais.

Dessa forma, são evidenciadas algumas questões: as ordenanças legais antirracistas são efetivadas realmente na sala de aula? E estas conseguem competir com o racismo presente na mentalidade brasileira? A escola realmente proporciona inclusão cultural com a sociedade vilaboense? Há racismo presente de forma oculta no currículo da escola campo?

Esse capítulo evidenciou toda um estrutura racista presente no Brasil, através da análise política e curricular de ordenanças legais racistas e antirracistas demonstrou que a educação é chave do poder, ter acesso à essa foram as primeiras lutas do movimento negro do século XX, mas, as reivindicações ainda não acabaram, pois, restringir a uma educação sem qualidade, sem crítica e que excluem sujeitos históricos, também é uma forma de poder, de controlar as identidades, hierarquizando-as. As ordenanças legais antirracistas são apenas o primeiro passo, desse modo, será evidenciado no próximo capítulo os questionamentos para a prática, ou seja, como todo esse aparato político e curricular investigado até agora é efetivado na sala de aula.

CAPÍTULO 2

A TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA AFROVILABOENSE NA AULA-OFICINA

Com o auxílio dessas ordenanças legais é possível formar neste capítulo um aporte temático e teórico metodológico para a pesquisa prática. Entende-se que as leis desenvolvem um quadro geral que permitem que seja ministrada uma aula voltada para características afrovilaboenses.

Este capítulo será dividido em três partes: Primeiro, a temática da aula-oficina, voltada para o ensino da cultura e expressões afrovilaboenses. Segundo e terceiro a base teórica-metodológica, com a metodologia da aula-oficina estipulada por Barca (2004) para permear o planejamento da aula a ser realizada no 9º ano do ensino fundamental e depois a Tipologia da Consciência Histórica desenvolvida por Rusen (2010). Para analisar as fontes obtidas durante a execução da aula e os resultados alcançados.

Com esses embates teóricos pretende-se responder algumas questões essenciais: Como crianças negras podem se identificar com elementos de sua ancestralidade? Como é a relação desses alunos com as expressões afrovilaboenses? E, como é possível criar uma identidade afrovilaboense para as crianças? Através desse quadro teórico-metodológico será possível esboçar uma aula-oficina, centrada nas expressões afrovilaboenses.

2.1. AS EXPRESSÕES AFROVILABOENSES

O termo afrovilaboense derivado do afro-brasileiro, foi cunhado para elencar as expressões da cultura afro da Cidade de Goiás atualmente, a fim de, possibilitar a conexão com a práxis, tornando-os sujeitos da História. Goiás também foi formado pelas expressões europeias, indígenas e negras e é a partir do entendimento dessas relações que se poderá chegar a situação pretendida.

Quando se foi pensado o objetivo da aula-oficina, percebeu-se, pela observação e pesquisas no geral, que no Brasil existe uma carência de orientação da cultura afrobrasileira, portanto também é encontrada essa convergência nos jovens da cidade em relação às expressões culturais

afrovilaboenses, pois não há, esse ensino específico nas escolas. Segundo Rusen (2007) a “formação”, que é uma categoria da didática significa

[...] o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis, e à subjetividade. [...] (RUSEN, 2007, p. 95)

Ainda, de acordo com o autor, essa categoria conecta o saber ao agir, e essa conexão é dependente da carência de orientação, “pois, insere-se na representação do todo que constitui a ação em que o agente deve lidar com seus problemas” (RUSEN, 2007, p. 95), assim, essa criança, vai utilizar dessas carências para o aprendizado e irá usá-lo em sua legitimação da vida prática. Por meio dessa carência de orientação foi-se atentado para a necessidade de analisar diferentes autores para formar um delineamento das expressões culturais afrovilaboenses que serão dialogadas em sala.

2.1.1. As características da cultura negra na Cidade de Goiás

Um aporte teórico capaz de dialogar com as expressões da cultura afrovilaboense é o da diáspora. Hall (2003), explicita as condições diáspóricas do Caribe, no entanto, esta teoria pode ser aplicada no caso da cidade de Goiás. Na diáspora cria-se uma situação, na qual, o negro não é visto como original da terra que foi transportado e mora atualmente, mas também, não pertence mais ao seu próprio local de origem, pois, este foi modificado. Os povos que existiam ou não existem mais, ou estão transformados, então estes se encontram em um limbo identitário, é uma “concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de um 'Outro' e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora” (HALL, 2003, p. 33). O tempo e a escravidão foram situações de violência que quebraram sociedades e modificaram estas para atender os requisitos portugueses.

A História do negro em Goiás, começa da mesma forma que no resto do Brasil, através da escravização dessas pessoas, e como já foi percebido, esta privação de liberdade gera padrões sociais e de comportamento.

Para esboçar um quadro geral desses escravizados foram utilizados dois tipos de fonte a primeira é utilizada por Moraes (2007) que são os registros de nascimentos e óbitos, e diz que há uma certa dificuldade em descobrir as especificidades dos grupos que vieram para Goiás, pois muitos já chegavam convertidos e falando a língua portuguesa

No caso dos sertões goianos, no centro do país, é certo que sua ocupação foi efetuada por inúmeros grupos etno-linguísticos de origem bantos e sudaneses. Os primeiros podem ser reunidos em nove grupos, a saber: ambós, bakongos, hereros, luandatchokues, ngangualas, nhanecas-humbes, ovimbundos, quimbundos e xindongas que viviam nos atuais Congo, Angola e Moçambique. Nas matrículas de escravos encontradas no século XVIII em Goiás, eram denominados por angolas, caçanjes, benguelas, cabindas, gentio da guiné, da mina e moçambique. Os sudaneses aglutinavam os povos da África ocidental e que habitavam as regiões hoje denominadas Gana, Nigéria, Gâmbia, Benin e Togo. [...]

[...] Na Capitania de Goiás os iorubás ou nagôs e jejês como eram denominados nas matrículas oficiais de escravos são introduzidos pelo tráfico na região desde meados do século XVIII. (MORAES 2007, p. 199-200)

Soares (2010) faz um mapeamento da população da Capitania em Goiás, e segundo ele, em Vila Boa no ano de 1804 a população branca era de 24,2%, e a de pretos e pardos eram de 75,8%. Entre a população livre, estes contavam com 5.045 do total de pessoas e 4.432 de escravos, ou seja, estes eram 46,8% do total. Percebe-se que maioria populacional era de negros e pardos.

Moraes (2007) estabelece que através de registros de batismos, de 1794- 1827, a maioria dos escravos adultos eram de Mina, em segundo lugar vinham os de Angola, e depois, Congo, Moçambique, Munjolo, Crioulos, Nagô, Cabinda, Rebolo, Buçá e Benguela. Esses registros possibilitam dar nomes às essas pessoas que durante as aulas, no geral, mesmo com a base das ordenanças legais, são entendidos apenas como “escravos”. Durante muitos anos estes não tinham nomes, características, culturas, vivências e histórias próprias.

Outra fonte foram os objetos encontrados durante as escavações, que como diz Tedesco (2009) são uns 1.300 objetos de vidro, louça, metal, cerâmica e ossos, descobertos em quintais e no centro histórico de Vila Boa, entre 2000 a 2002, essas fontes permitiram um aumento nos entendimentos das fronteiras

identitárias vilaboenses. De acordo com a autora a multiplicidade de etnias existentes em Vila Boa, criou conflitos de ordem territorial

Assim, se do lado “*de lá do rio*” ou “*lá da matriz*” predominam objetos que traduzem o modo de vida de pessoas mais abastadas, preocupadas com as normas e regras de etiqueta ligadas a Corte e com condições de adquirirem objetos em louça importada, do lado “*de lá do rio*” ou do “*lado da Igreja do Rosário*”, predominam os objetos feitos em cerâmica com fortes elementos africanos em sua decoração. (TEDESCO, 2009, p. S/P)

Essa situação perdurou até quando se formalizou uma “invenção da cidade”, que de acordo com Delgado (2005), criou-se uma memória coletiva, incluindo e negando tradições na cidade. De acordo com a autora essa “invenção da cidade”, incluindo o tombamento de bens públicos, foi estipulada pelo poder de uma elite, e nesse sentido, excluindo tradições “[...]dos templos não católicos, das senzalas e dos bairros operários, legitimou-se a exclusão dos outros grupos sociais” (DELGADO, 2005, p. 119). Esses tombamentos tentavam explorar uma história colonial. A autora fala das tradições e sua criação pela OVAT¹³ que seguiam aspectos sócio históricas das “famílias tradicionais” da cidade

[...] No processo de invenção das tradições, determinados agentes controlam os lugares da memória e, por meio de diferentes estratégias, produzem determinada interpretação do passado a partir da imposição dos signos que pretensamente representam a memória coletiva. (DELGADO, 2005, p. 124)

Quando os turistas e os próprios habitantes têm um vislumbre da cidade se depararam com uma história branca e da elite. Os símbolos vilaboenses seguem aspectos centrados em, por exemplo, Cora Coralina, a política e economia das famílias dominantes e eventos e prédios de ordem católica, mas, se a população da Cidade de Goiás, desde os tempos do fundamento também é constituída por negros, onde eles estavam na História oficial da cidade como Patrimônio da Humanidade?

É certo que, a História negra foi excluída da Cidade de Goiás. Desde o apagamento da escravização, até a invisibilização e a banalização dessa parte

¹³ Organização Vilaboense de Artes e Tradições. Fundada com a proposta de “resgatar” e “manter as tradições” de Goiás, essa entidade torna-se responsável pela instituição da cidade como “berço da cultura goiana”. (DELGADO, 2005, p. 115)

da História. Assim, será estipulado neste trabalho, para que seja possível trabalhar com as crianças, as expressões culturais afrovilaboenses.

2.1.2 Religiosidades e expressões culturais

A diáspora atuou como precursora da atual cultura goiana e através dessas várias expressões artísticas surgiram ou migraram para Goiás. Hall (2003) faz uma associação da cultura com a globalização, pois, esta distância a ideia da cultura com a do “lugar”, a cultura negra em Goiás não nasceu necessariamente aqui, exemplos como a capoeira e os blocos de carnaval tem suas raízes no século XX.

Outro ponto a ser considerado por Hall (2003) é que a cultura negra hoje é aceita para ser comercializada, aspectos como a musicalidade, a dança e arte no geral são usados pelo *mainstream* e essa situação acaba por evidenciar uma cultura remoldada para o mercado. Segundo o autor, isso não significa que o negro ganhou poder, mas sim que este faz parte da cultura popular, de massas, ou seja, ele é aceito como primitivo ou um fetiche, o popular é um local de tradições alternativas à alta cultura, portanto, é necessário ter cuidado ao trabalhar as especificidades da cultura negra, pois, o *mainstream* peca pela simplificação e pelo binarismo, os locais reivindicados são regulados e “[...] Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. [...]” (HALL, 2003, p. 321). No entanto Hall (2003), diz que essa visibilização não pode ser ignorada, visto que há experiências por trás dela, assim, ele traz elementos característicos para se considerar a trabalhar na escola

Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer a tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente - outras formas de vida, outras tradições de representação. (HALL, 2003, p. 323 - 325)

Pensar nessas situações, ajuda a desenvolver o estudo e a aula oficina. Ao analisar as expressões artísticas, percebe-se que, estas estão

altamente vinculadas na mídia e no dia-a-dia dessas crianças, no entanto esta distribuição muitas vezes é simplificada e errônea, na qual as pessoas não têm conhecimento da origem e das especificidades por trás do que é veiculado.

A Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, encontrada do lado de lá do rio vermelho, contribuiu significativamente para a cultura negra da cidade de Goiás. A cultura negra como forma de sobrevivência, foi mesclada à cultura branca, e uma dessas áreas de relacionamento foi a religião, “a inserção no espaço maior exigia uma identidade nacional, por assim dizer, uma identidade que refletisse o conjunto geral da sociedade católica em expansão.” (PRANDI, 1998, p. 154). Carvalho (2008) diz que a devoção à Nossa Senhora do Rosário foi a mais praticada entre os escravizados inclusive na cidade de Goiás e que a igreja foi erguida por negros escravizados, pertencentes a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos em 1735. A igreja sempre foi denominada como a dos pretos, e seguia todos os aspectos negativos que atribuem a essa cor, mas é notável sua importância para a cidade de Goiás

Como a sociedade vilaboense, qualificada sempre como tradicional e possuidora de várias e acentuadas marcas de divisão social (origem, tradição, posses, etnia etc), teve por tantos anos a sua Matriz situada na igreja dos Pretos? Isto se deveu, acreditamos, porque foi este o único prédio religioso da Cidade que reuniu algumas das características materiais para ser uma Catedral: o seu considerável volume e imponência, decorrente das duas torres laterais; as dimensões necessárias para abrigar um grande número de pessoas, nos dias festivos e talvez o maior deles, a segurança oferecida pelo prédio. Ao longo de nossa pesquisa, encontramos diversos registros referentes aos desabamentos, arruinamentos, incêndios das igrejas existentes a capital, com exceção única guardada à igreja do Rosário dos Pretos, que se manteve incólume até a chegada dos dominicanos franceses, quando foi demolida. Certamente, a demolição deste prédio não se deu por motivos de segurança, como ocorreu com a Catedral de Sant'Anna. (CARVALHO, 2008, p. 217-218)

O parágrafo se refere à destruição da antiga igreja do Rosário dos Pretos e a construção da atual, em 1934, por causa da fase católica do ultramontanismo¹⁴. Outra expressão cultural religiosa é a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, com sede na igreja e de acordo com Moraes

¹⁴ O ultramontanismo foi uma característica marcante do catolicismo no século XIX, principalmente após o Concílio Vaticano I (1869-1870) e o pontificado de Pio IX (1846-1878). Este concílio instaurou o dogma da infalibilidade papal e a consequente centralização da Igreja em torno do seu pastor maior. (CARVALHO, 2008, p. 186)

(2012) aceitava pretos, forros, escravos e a partir de 1803, brancos. Havia duas celebrações mais significativas segundo Carvalho (2008), a Chegada da Rainha e a Congada. Percebe-se que a religiosidade em Goiás seguiu os aspectos do Brasil, mesclando a religião branca com a negra, como é o caso da Igreja e a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Pretos.

A cerâmica dos séculos XVII e XIX, expressão cultural da cidade Goiás, segundo Tedesco (2012), é de origem negra, com desenhos que se correlacionam com escarificações e tecnologia de ordem africana, estes utensílios eram utilizados na cozinha e na mesa.¹⁵

De acordo com a autora a identidade ceramista da Cidade é atribuída aos índios Goyazes. A construção dessas narrativas esteve ligada à Associação do Artesão da cidade de Goiás, dos anos 1970. Portanto, todo o saber fazer ceramista da cidade foi atribuído ao indígena.

Como foi analisado no primeiro capítulo a origem indígena foi resgatada como uma forma de patriotismo, ou seja, uma expressão cultural considerada indígena vai ter mais aceitação que uma negra africana. O racismo, age no silenciamento e no apagamento, e a cerâmica é um dos exemplos mais evidentes desse racismo na cidade, logo a ideia vendida aos cidadãos e aos turistas é indígena, mesmo que nunca tenha existido evidências ou fontes indicando essa tribo.

Tedesco (2012) diz que esse saber fazer ceramista foi passado em gerações, de mãe para filha. Hoje na cidade, tem-se as ceramistas, Dona Alice Gonçalves Noronha a Dona Alicinha e a Elizangela Carneiro.

Observando a pesquisa feita por Macedo (2015) sobre Congo na cidade de Goiás, foram elencados alguns aspectos para se trabalhar na aula-oficina. O Congo na Cidade de Goiás é formado por um terno, no momento o líder é o senhor José de Arruda, rei do Congo, eles não têm contato com outros ternos, geralmente compõem as festas do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora do Rosário. A dança é composta por

[...]família real, denominada por eles como “os de azul” (um rei, um secretário, um príncipe – criança de aproximadamente onze anos – e

¹⁵ Ver: TEDESCO, Gislaine Valério de Lima. A cerâmica que vela e revela: Projetos identitários de negros ceramistas em Vila Boa de Goiás (séculos XVII e XIX). 2012. 170f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

três fidalgos) e “os de vermelho” (um embaixador, um caixeiro, dois guias, dois contraguias, e seis soldados/culata). (MACEDO, 2015, p. 22)

O terno é formado essencialmente por afrodescendentes, as tradições são passadas oralmente e colocam estas pessoas como protagonistas na História vilaboense. As religiões de matriz africana sofrem perseguições desde a chegada dos negros aqui, estas tiveram de se mesclar com a religião branca ou atuarem na clandestinidade por sobrevivência.

De acordo com V. Silva (2014), A Umbanda, uma religião nascida no Brasil tem sua própria ascendência na cidade de Goiás. Através de entrevistas o autor pode alavancar as historicidades e características de cada terreiro e fazer um recorte espacial destes. Entre os terreiros ou centro espíritas visitados, têm-se o Centro Espírita Pai Joaquim do Lajedo, desde 1980 liderado pelo Sr. Osmar; Centro Espírita Mamãe Oxum Senzala dos Pretos Velhos, fundado em 1983, liderado pela senhora Tânia; o Centro Espírita Casa de Caridade Pretos Velhos, liderado pelo Sr. Carlos Divino existente desde 1984; o Centro Espírita Pai Joaquim e Mãe Iemanjá fundado em 1992 por Erisvân Queiroz de Moraes; e a Tenda Umbandista Caboclos Tibiriça, a mais recente, desde 2003 e organizada por Isabella Ferreira Malheiros. V. Silva (2014), salienta que o mais antigo é da Tânia, herdado pelo pai dela e que foi fundado em 1967, pelo pai da Tânia, o qual foi herdado por ela, a qual fundou outro em 1983.

O autor destaca a dificuldade da pesquisa, por conta do preconceito contra religiões de matriz africana. Sabe-se que como foram marginalizados os documentos são precários e vários terreiros, ainda hoje, atuam na clandestinidade por medo de represálias.

A capoeira é uma expressão artística com suas origens no Brasil, segundo Ferreira (2016), os ritos são caracterizados por uma roda de pessoas, como cantos, instrumentos e expressões culturais “[...] que emergem a luta e resistência dos africanos frente ao sistema escravagista.” (FERREIRA, 2016, p. 21). De acordo com Ferreira (2016) a ‘Capoeira Regional’ e a ‘Capoeira Angola’ tem suas raízes no estado de Goiás a partir de 1960, vindo através de mestres de Salvador.

A capoeira surge pela primeira vez, especificamente, como uma representação marcial, sendo utilizada como forma de defesa,

contestadora, posteriormente organizada em grupos, entre o que os relatos da memória emergem como os golpes dos “valentões” e articulações de “grupos rivais”, “maltas” que se articulavam, travando combates violentos em seus confrontos, em função da delimitação de suas áreas dentro do território desta cidade. (FERREIRA, 2016, p. 37)

Os primeiros relatos sobre a capoeira na cidade são orais, o autor constata que não há estudos que possam identificar a exata origem, no entanto, através desses relatos orais foi possível identificar o retrato dos *valentões* como o “Tarzan” e o “Domingão” e dos *maltas*. O autor utilizou de entrevistas com antigos moradores, como o senhor José Estevão, o qual fala sobre a marginalização da capoeira, por ser “coisa de preto”, Ferreira (2016), discorre que “Os ‘valentões’ são retratados pela oralidade como pessoas perigosas, que mesmo com a repressão das autoridades não eram silenciadas e aparecem sempre nos depoimentos como homens que desafiavam.” (FERREIRA, 2016, p. 41).

A capoeira age como uma forma de contestação direta ao preconceito, pois personagens como o “Tarzan” e grupos como os *maltas* são vistos como perigosos, e a polícia não conseguia se igualar para aprisionar os *valentões* e ainda de acordo com o autor os negros viviam sem lugar demarcado na cidade e comandados por uma elite de coronéis brancos. A entrevista dada pelo senhor Manoel Ferreira Rafael, demonstra as delimitações espaciais que contavam com características racistas, como o jardim do Coreto, cercado para as pessoas brancas.

Dentro da escola esses relatos podem demonstrar o protagonismo negro existente na cidade de Goiás, desestimulando o preconceito enraizado do negro apenas como escravizado, ou no caso da cidade, pessoas invisibilizadas.

Hoje, na cidade, há apresentações no Coreto e no Mercado Municipal. Na capoeira angola tem-se o Mestre Fabinho, o Mestre Gustavo da Vila Esperança, e o grupo Meninos de Angola do Mestre Chuluca. Já na modalidade Anglo Regional há o Grupo Candeias com o Contramestre escravo.

Um outro exemplo de expressão cultural são os blocos de carnaval e os afoxés. Segundo a autora L. Santos (2012), em uma pesquisa dos afoxés de Sergipe, estes são espaços de representação tidos como movimentos sociais ligados ao Candomblé e realizados como uma forma de reconhecimento e inserção social. No caso a rua se torna espaço de manifestação cultural negra.

O candomblé então se faz presente nas disputas pelos espaços no carnaval através dos afoxés, os quais em sua grande maioria estão diretamente ligados à religião de matriz africana. Assim, desde as cores das roupas utilizadas nos afoxés até os adereços, músicas e toques estão presentes elementos que simbolizam os orixás e à religião africana como um todo. (L. SANTOS, 2012, p. 7)

E na cidade de Goiás não é diferente, atualmente temos três afoxés, o Afoxé Ayó Delê da Vila Esperança, o Afoxé Pilão de Prata e o Bloco do Caçador. Segundo o site do Espaço cultural da Vila Esperança, o afoxé fez quinze anos em 2018, o qual o Ayó Delê significa “a alegria voltou a casa”. A escola Odé kayodê demonstra a preocupação de ensinar para as crianças sobre a ancestralidade e o feminino, através da mãe. Já o Afoxé Pilão de Prata foi fundado em 2009 e conta com a direção do historiador Paulo Sérgio Ferreira de Souza. O Bloco do caçador foi criado em 2016, pelo professor Marcos Torres da UEG, ele é ligado ao Instituto Fará Imorá Odé em conjunto com o Ilê Axé Fará Imorá Odé, instituições candomblecistas.

Nota-se que todos os afoxés foram criados depois do ano de 2000, e segundo L. Santos (2012), isso se dá pelo preconceito institucional que as manifestações religiosas de matriz africana sempre sofreram, o Estado age como catalisador do racismo, pois além de diminuir o negro, ainda busca meios de criar um sistema racista, ou seja, uma hegemonia que visa manter privilégios e preconceitos e esse exemplo se dá em todas as manifestações de matriz africana aqui presentes, desde minar a identidade negra dentro da igreja católica, com a destruição da Igreja de Nossa senhora do Rosário e os terreiros e afoxés, até as expressões artísticas, como a capoeira e o apagamento dos saber-fazer das cerâmicas em Goiás.

Vale salientar que até demonstrou-se o preconceito racial enraizado na população brasileira no geral e na Cidade de Goiás. É preciso uma estrutura educacional que derrube esse sistema, as ações afirmativas foram apenas um pequeno passo, mas, para levar esse estudo a sala de aula e efetivá-lo é necessário que a aula seja investigativa e também que a pós aula possa retratar o alcance do conceito de afrovilaboense. Para isso a próxima parte irá tratar do aporte teórico-metodológico da aula, através da Aula-oficina de Barca e a Tipologia da Consciência Histórica de Rusen (2010).

2.2. A PROPOSTA DE AULA-OFICINA POR BARCA

Com a análise feita até o momento percebe-se que a educação é falha nos processos de planejamento, execução e a transposição de conteúdos que tratam dos assuntos étnico raciais. Há uma carência de orientação para a história negra em Goiás, contudo, para que essa situação seja remediada é necessária uma aula diferenciada, que não só trate as crianças como cabeças vazias, mas como sujeitos históricos. Barca (2004), faz uma análise dos paradigmas expostos por Lesne, as quais mostram os modelos de aula seguidos pelos professores, o primeiro modelo é a *aula-conferência*, um tipo tradicional, exemplificado pelos os alunos serem considerados “tábuas rasas”, os professores são os detentores absolutos do saber, o segundo modelo busca fugir dessa situação, a *aula-colóquio*, com novas tecnologias e recursos, no entanto o ensino segue basicamente o mesmo modelo da *aula-conferência*.

Esses dois modelos são exemplos do que acontece nas escolas hoje em dia, e em Goiás, exemplificar esses conceitos compreende como a educação pode ser uma forma de controle e de perpetuação dos preconceitos, como já apresentado neste capítulo, Hall (2003), diz que o Estado exerce sua influência para manter a hegemonia existente, outro fator é sobre a cultura negra no *mainstream* e a educação segue esse modelo, ao tratar os alunos como “tábuas rasas”, acabam com perpetuar os preconceitos e senso comuns presentes na sociedade vilaboense. Nesse sentido o aula-oficina tem o papel de mudar as configurações tradicionais do ensino, de trazer o professor para o papel de investigador

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA,2004, p. 133)

Portanto, a aula oficina segue o curso de investigação. Entende-se o aluno com experiências e uma consciência história prévia, o professor deverá agir em mentes já preenchidas e formar suas aulas a partir dessa situação. Então

quando se pensa em afrovilaboense, é anexado todo o circuito racista existente, como o apagamento do negro do centro histórico e do conceito de patrimônio.

Para produzir esta aula oficina, de acordo com Barca (2004), deve-se levar em consideração o pressuposto para o ensino de História, o qual deve compreender os aspectos do passado para o presente e o futuro. Nesse sentido a autora desenvolveu competências que podem ser alcançadas dentro da sala de aula, como a interpretação das fontes, a compreensão contextualizada (desenvolver o entendimento das relações da história com a sociedade e o futuro) e a comunicação (a interpretação das experiências, utilizando os meios de comunicação atuais. Barca (2004), diz que o plano de aula a ser elaborado “precisam de ser organizados com um enfoque nas competências a desenvolver e não nos conteúdos. [...]” (BARCA, 2004, p. 135). Ou seja, deve-se pensar nos resultados dos conteúdos nas crianças, em como a escolha de quais serão ensinados, ou como, podem influenciar na consciência histórica de cada criança, como, o apagamento do negro da história na cidade de Goiás.

Então para planejar a aula-oficina como enfoque no termo e nas características do afrovilaboense, será seguido, assim como as competências, algumas vertentes presididas por Barca (2004): Primeiro, descobrir as ideias iniciais dos alunos, essa indagação será através de chuva de ideias, que irá indagar sobre o que eles conhecem por afrobrasileiro e de uma pequeno questionário, focado no termo afrovilaboense e nos exemplos que eles conhecem ou participam na cidade.

O segundo passo é desenvolver a cognição dos alunos através de perguntas questionadoras, que no caso, seria através do uso de imagens da cidade e indagações sobre onde se encontra o negro e suas manifestações culturais.

O terceiro passo trata de ampliar as competências e ultrapassar as versões de senso comum histórico das crianças, ou seja, mostrar às crianças outros aspectos da cidade, de ordem afrovilaboense. E, por último, avaliar qualitativamente através de um texto final produzido pelos alunos, com o objetivo de descobrir o avanço conseguido pela aula-oficina.

O método pré aula-oficina, estipulado por Barca (2004), vai alavancar o ensino do afrovilaboense a outro nível, pois, não acabará com o último dia de aula. O objetivo concreto desse trabalho não é só levar o conhecimento sobre

suas heranças negras, mas, também, garantir o tratamento dos resultados obtidos e assim a tipologia da consciência histórica será utilizada para tratar o material recolhido em sala.

2.3. A TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Já que um dos objetivos do aula-oficina é o professor se tornar um investigador, os resultados deverão ser tratados histórico-cientificamente. Barca (2004), utiliza do método de categorizar as respostas dos alunos entre: vazias, tautológicas, alternativas e históricas, no entanto, neste trabalho a pós aula será tratada com Rusen (2011).

Rusen (2011), quando trata de *aprendizado histórico* diz que “É a consciência relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (RUSEN, 2011, p. 79). O aprendizado histórico está intimamente vinculado aos processos mentais da consciência histórica. Dentro do ensino afro-brasileiro essa indagação fornece princípios básicos para se trabalhar o racismo, pois este como propulsor de ações sociais, também estabelece como os professores vão trabalhar ou deixar de ensinar certos assuntos de ordem etnicorracial. Isso também esbarra em como os alunos vão receber o aprendizado, considerando que o senso comum, no caso de Goiás, tornou o negro invisível, ou no caso geral, tornando a cultura negra do “demônio”, então, o ensino pode sofrer impedimentos dentro da escola. Essa situação demonstra a necessidade de se agir dentro da escola, buscando diminuir as barreiras atuais para a cultura negra.

O processo de aprendizagem, segundo Rusen (2011) se dá através de três temas de ordem da consciência histórica: a *experiência*, a qual é a diferença no tempo, está vinculado ao passado no presente, por exemplo, quando se fala sobre objetos construídos pelos escravizados, como as ruas de pedra e antigas construções na cidade, ao lado de edifícios novos construídos por trabalho assalariado, essas indagações podem gerar fascinação e dúvidas as quais buscam no passado expectativas para o futuro e o presente, no entanto essa experiência deve ser realista para evitar discrepâncias.

A *interpretação*, esta categoria integra o “significado” à história, através das experiências históricas, e nesse caso, uma criança, conhecendo, por

exemplo, a história negra, poderá ser capaz de refletir e argumentar sobre situações de preconceito.

A competência de *orientação* abarca a prática, quando o indivíduo irá utilizar da experiência e da interpretação para agir na vida prática. A orientação é um dos objetivos deste trabalho, para que a criança seja capaz de se orientar em seu meio e “[...]reconhecer a historicidade em si mesmo do próprio mundo como uma oportunidade para agir.” (RUSEN, 2011, p. 89). Por exemplo, uma criança procurar frequentar alguma das expressões afrovilaboenses, disseminá-las, ou combatê-las com as informações recebidas.

Dialogar com estas características permite descobrir em qual quadro se quer chegar com as crianças, porque o aprendizado abarca as interpretações que podem ser de ordem *tradicional, exemplar, crítica ou genética*, as quais serão os modelos de interpretação do material recolhido em sala de aula. A Tipologia da Consciência Histórica. Rusen (2011), quando trata da situação do clã Maclonish, busca uma análise da moral e da ação, e “Para essa medicação entre valores e realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário” (RUSEN, 2011, p. 55). Essa aula-oficina deverá ser capaz de agir na consciência histórica desses alunos para orientar o agir.

Rusen (2011), porém, não liga a sua teoria da tipologia da consciência histórica ao afro-brasileiro ou afrovilaboense, por que nesse trabalho foi fomentado pontos dentro dessa teoria para abarcar o afro. Como essa teoria será usada para analisar os resultados, é necessário que ela dialogue com a realidade brasileira e no caso, afrovilaboense. Por exemplo, como cada circunstância do racismo se encaixa nas categorias da Tipologia da consciência histórica? Para isso foram analisados os métodos e os exemplos de consciência histórica racista.

A consciência histórica de tipo tradicional age na forma de origens e repetição de obrigações. Se levarmos em consideração o Brasil e o eurocentrismo aqui, as origens retornariam ao negro como escravizado e a população branca como detentora da autoridade, seria reduzir o negro como inferior e servil, podendo exercitar o racismo presente no mito da democracia racial e no humanismo. Este seria apenas retratado como escravo e /ou trabalhador braçal e servil.

No caso da cidade de Goiás, a procura para manter uma situação de apagamento racial gera consequências em alunos que não conhecem a própria história, as condições de vida da população negra são negadas e diminuídas, criando uma tradição dos outros, para os brancos e muitas vezes para os ricos.

A consciência histórica de tipo exemplar, molda as situações através de exemplos de casos passados, os quais suscitam regras gerais e normas para a conduta na vida prática. Seria a generalização, que no caso do negro seria encaixado nas alcunhas de ladrão, feio, primitivo, desprovido de inteligência, pobre, marginal e qualquer outra “regra geral” que se aplique. São características que seguem os negros em várias partes do mundo e aqui em Goiás também. Como os cabelos alisados, os “maloqueiros”, o medo de religiões de matriz africana, como o Candomblé, a Umbanda e as Máscaras africanas e a ideia “mulher negra é para sexo, branca é para casar”.

Nesse conceito, também é perceptível o uso de respostas mecânicas, apreendidas durante as aulas, mas, indiferentes a vida prática do aluno, como exemplo, o racismo sofrido por um conhecido, ou conhecer expressões só pelo nome, às quais nunca houve contato. Nesse caso seria o aprender, só por aprender.

A consciência histórica de tipo crítico reflete a negação e cria uma contranarração, considerando o passado como falso, ou aquele que não tem mais validade no mundo real. Seria compreender que o racismo deve ser apagado, que os valores que conduziram à superioridade branca não são mais válidos, é entender o negro como ser pensante, inteligente, bonito e civilizado.

Isso porque antes de chegar ao último ponto, a consciência histórica genética, é preciso negar toda uma tradição racista, portanto, aqui se nega toda a tradição e exemplos que distinguem o negro e o branco, não há pontos positivos na realidade dessas circunstâncias, chegar a esse ponto é essencial para que compreendam o racismo e tentem quebrar essa barreira, pois há uma crítica aos modelos e valores brancos. Esse não é apenas o aprender, mas, o uso da aprendizagem na vida prática, nesse caso como forma de negação.

A consciência histórica de tipo genética compreende a mudança histórica como ponto chave, não há negação, contudo, a absorção do passado como molde do presente, a identidade é entendida como mutável, por exemplo, compreender o passado do afrobrasileiro como molde para a situação atual, não

para mudá-lo, mas sim para compreender as consequências da diáspora, as identidades, culturas e organizações sociais negras, dentre estas a cultura afrovilaboense e todo leque de características permeadas pelos sincretismos e mudanças que formaram o cidadão vilaboense.

Desta forma, o aprender se torna útil na vida do cidadão, pois este irá enxergar e conviver com as culturas e mudanças no tempo, as entendendo como essenciais. Ainda para saber qual dessas tipologias a consciência histórica do aluno está caracterizada será usado o meio que Rusen (2011) diagnosticou

Existem seis elementos e fatores de consciência histórica através dos quais se pode descobrir estes tipos: 1) seu conteúdo, ou seja, a experiência dominante do tempo, trazida desde o passado; 2) as formas de significação histórica, ou as formas de totalidades temporais, 3) o modo de orientação externa, especialmente em relação às formas comunicativas da vida social; 4) o modo de orientação interna, particularmente em relação à identidade histórica como a essência da historicidade no conhecimento da personalidade humana e autocompreensão; 5) a relação de orientação histórica com os valores morais; e 6) sua relação com a razão moral. (RUSEN, 2011, p. 62)

Rusen (2011), conceitualiza os dois primeiros tipos como os mais comuns e os dois últimos como os mais raros, citando também que a base para modificar o tipo da consciência histórica é a educação, no qual, informações novas podem levar a mudanças no pensamento histórico. Por fim a terceira etapa deste trabalho será prática, ou seja, através da aula oficina, levar conhecimentos que permitam à criança formar uma consciência histórica crítica ou genética acerca da culturalidade negra na cidade de Goiás.

CAPÍTULO 3

O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Esse capítulo irá tratar da dimensão da experiência em sala de aula. Discorrendo sobre a aula-oficina que ocorreu em uma escola campo de ordem estadual, com o objetivo de descobrir os conhecimentos prévios sobre a cultura e expressões afrovilaboenses e influenciar novos diálogos entre os alunos e a escola.

Ao longo deste trabalho foi indagado os pontos que seriam necessários para dialogar com o ensino afro-brasileiro em sala. Nesse caso foi possível discorrer sobre quatro aportes para a aula. No primeiro capítulo foram apresentadas e defendidas as bases políticas e curriculares, necessárias para se trabalhar esse tema envolto em preconceitos. No segundo capítulo foram apresentadas as bases temáticas e teórica-metodológicas para a aula. Nesse sentido, o planejamento calçou bases fixas para se trabalhar o método de Barca (2004) na aula-oficina sobre o termo, a cultura e expressões afrovilaboenses e o método de tratamento dos objetos adquiridos durante as aulas foi: a Tipologia da Consciência Histórica de Rusen (2011).

Esse capítulo buscará responder alguns questionamentos e abrir outros, tais como: Como o método diferenciado (aula-oficina) age na educação dessas crianças? É possível quebrar um circuito racista? Os alunos têm alguma base que compatibilize com esse tema? Fora o trato do racismo, os alunos têm pelo menos uma base histórica para se pensar em estudar assuntos mais específicos dentro da matéria? Esse capítulo irá dialogar com esses pontos.

3.1. O PLANEJAMENTO

Para planejar a aula-oficina foi analisado as necessidades da cidade, em questão de deficiências da cultura afro da cidade de Goiás. Como o conceito de afro-brasileiro é extenso e abarca várias expressões culturais foi-se pensado em trazer essa realidade para criança, pois, entende-se a importância de

dialogar com a matéria ensinada com a realidade desses alunos. O afrovilaboense é um ponto de afirmação e influência direta.

Assim, foram delineadas as aulas, na primeira os alunos responderiam dois questionários, um socioeconômico, para analisar a situação educacional e financeira das famílias e um para descobrir os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema: o afrovilaboense. Na segunda aula, estipulou-se o ensino sobre o conteúdo, através de uma aula expositiva dialogada, utilizando recursos midiáticos como slides, com imagens e vídeos. A terceira aula seria uma oficina de máscaras africanas com o artesão local, no qual as crianças teriam a oportunidade de tatear o barro e esculpir. Na última aula os alunos responderiam um questionário para a análise dos resultados da aula-oficina e através desse seria possível estipular a Tipologia da Consciência Histórica. A quantidade de aulas foi aumentada, em vista da necessidade de repassar os conteúdos.

3.2. A ESCOLA-CAMPO

Para se compreender o contexto da escola, é necessário dialogar com todo o aparato educacional existente na cidade de Goiás. As escolas que contêm apenas ensino fundamental, primeira e segunda fase, públicas, são: o Colégio Cora Coralina, o Lyceu de Goyaz, a Escola Dom Abel e o Centro de ensino em período integral Mestre Nhola. As escolas particulares são: a Bem-me-quer e o Lar São José. As escolas que disponibilizam ensino fundamental e médio são: o Colégio de Aplicação Professor Manuel Caiado, o Colégio da Polícia Militar, Unidade Joao Augusto Perillo, o Colégio Estadual Professor Alcide Jubé e o Colégio Doutor Albion de Castro Curado.

Localizada na cidade de Goiás, a escola-campo está inserida em todo um contexto social e político, que se enquadra em leis, federais, estaduais e municipais, portanto ela tem de seguir regras estipuladas. A renda da escola

campo vem de três fundações o FNDE¹⁶, a PNAE¹⁷ e o Pró-escola¹⁸. O FNDE e o Pró-escola contabilizam o repasse de 30,973,98 R\$, para despesas permanentes e material de limpeza. Para a merenda, o PNAE disponibiliza 0,36 centavos por aluno e o governo federal o FNDE, 0,17 centavos por aluno, totalizando 0,53 centavos. A escola tem 206 alunos no matutino, 123 no vespertino e 100 no noturno. Já nos 9º anos, são 27 alunos no vespertino e 60 no matutino. A escola tem biblioteca e sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto não disponibiliza de laboratório de informática, acesso à internet e quadra de esportes.

Esses valores são necessários a esse trabalho, porque, a maioria dos alunos são de baixa renda e negros e estes estudam em uma escola desvalorizada e em condições precárias. Essas condições se respaldam na estrutura da escola, a qual necessita de reformas, está com pinturas descascando e rachaduras, além de as carteiras serem velhas, estas estavam ou quebradas ou tortas e os materiais para os professores trabalharem são escassos.

Para exemplificar essa situação, a primeira parte da aula-oficina foi para estipular a questão socioeconômica dos alunos. O questionário foi montado

¹⁶ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).

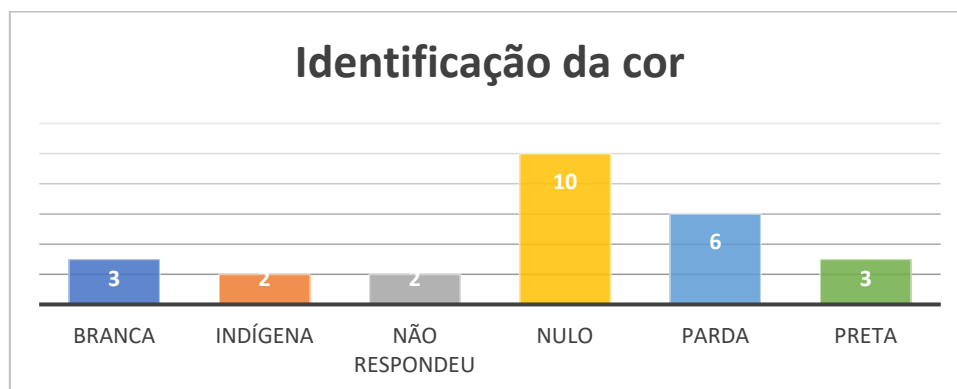
Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira. (BRASIL, 2018)

¹⁷ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino. (BRASIL, 2018)

¹⁸ Programa do governo estadual - Este recurso, destinado ao custeio de despesas e investimentos da rede pública estadual, irá atender 312 unidades escolares de 120 municípios goianos (...) A verba, (...)varia de uma coordenação regional para outra, pois está relacionada à quantidade de escolas, número de alunos e ao porte da própria regional. (GOIÁS, 2018)

com doze questões básicas: “Qual seu sexo?”, “Qual sua idade?”, “Onde e como você mora atualmente?”, “Quantas pessoas moram na sua casa?”, “Quantas pessoas que moram com você estão atualmente empregadas?”, “Dessas pessoas empregadas, quantas tem carteira assinada? E quantas trabalham informalmente?”, “Quem é o principal provedor da sua casa?”, “Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é aproximadamente, a renda familiar?”, “Até quando seu pai estudou?”, “Até quando sua mãe estudou?”, “Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?”, “Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?”. No segundo questionário houve a pergunta sobre a cor com qual o aluno se identifica, ela foi baseada nas opções dadas pelo IBGE e formada por seis opções de resposta, sendo elas, branca, preta, parda, amarelo, indígena e outra. Essa resposta foi dada por 14 alunos.

GRÁFICO 11: Percentual da de identificação da cor dos alunos



Fonte: MARQUES, 2018.

A partir do gráfico percebe-se que a distribuição de cor segue porcentagens parecidas com as do IBGE (2016), para pretos e pardos, apresentado no primeiro capítulo, os dados do país são de 53,9% de pessoas e na sala 9 crianças se identificam como parda ou negra, contra 3 crianças brancas e 2 indígenas, então, se essas crianças são afrodescendentes é de se esperar que saibam sobre sua ancestralidade, mas, infelizmente esse não é o caso.

Ao todo, 25 alunos responderam esse primeiro questionário, um deles foi invalidado pôr o aluno ter feito brincadeiras com as respostas e não colocou nome. Contatou-se que são 13 alunos do sexo masculino e 12 do feminino. As idades vão de 8 alunos com 14 anos, 12 com 15 anos e 5 com 16 anos. Percebe-se que houve muita diversificação nas respostas e a sala não era composta por

um grupo homogêneo. O restante das perguntas foi dividido entre o perfil econômico da família dos alunos e o educacional dos pais.

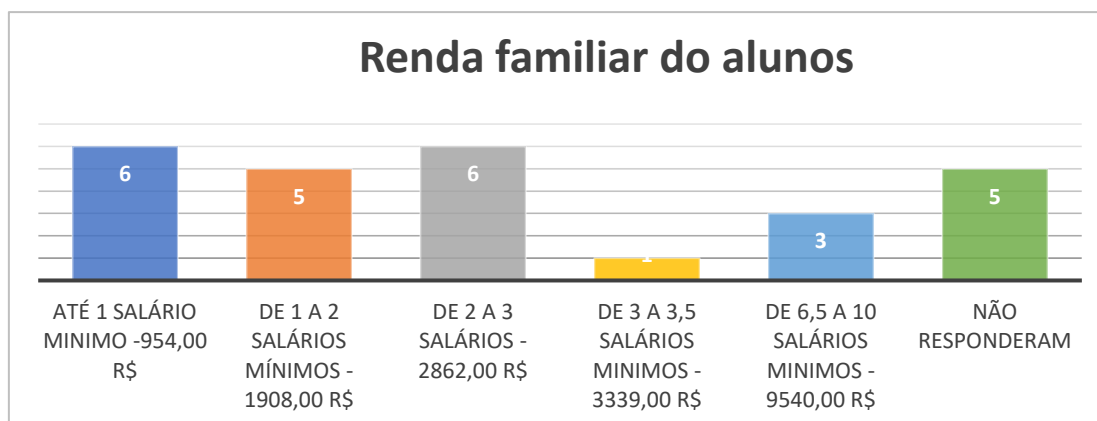
Tabela 1: Percentual do perfil econômico dos alunos

Alunos	Quantas pessoas moram da casa do aluno	ALUNOS	Quantas pessoas que moram com o aluno estão empregadas
2	2 pessoas	8	1 pessoa
6	3 pessoas	10	2 pessoas
7	4 pessoas	2	3 pessoas
3	5 pessoas	2	4 pessoas
1	7 pessoas	1	0
1	8 pessoas	3	Não respondeu
1	10 pessoas		
1	Não respondeu		

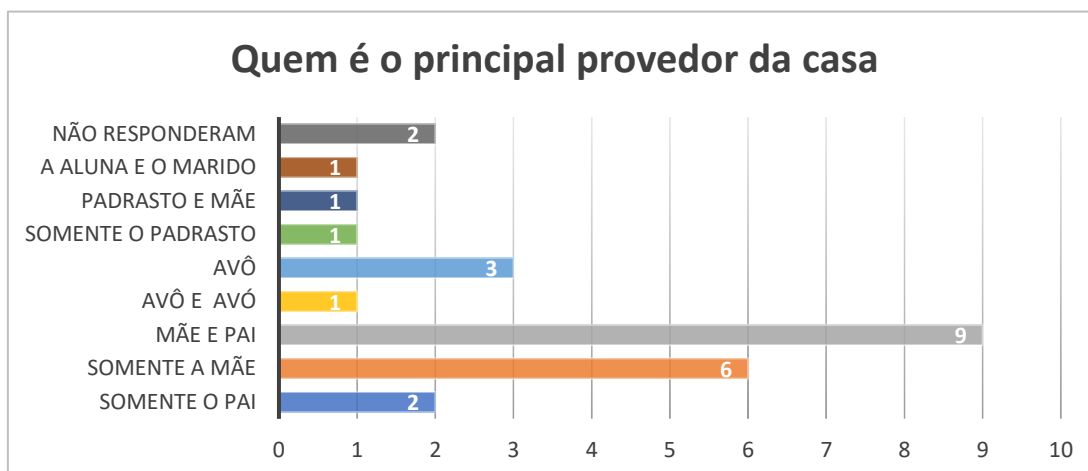
Fonte: MARQUES, 2018.

As tabelas demonstram que a maioria dos alunos faz parte de um grupo familiar composto por 3 (6 alunos) e 4 (7 alunos) pessoas. No percentual de pessoas empregadas dentro da família, a maioria dos alunos responderam, ou 1 (8 alunos), ou 2 (10 alunos), pessoas empregadas. A quantidade de pessoas empregadas, reflete incondicionalmente na renda familiar.

GRÁFICO 12: Percentual do perfil econômico dos alunos



Fonte: MARQUES, 2018.

GRÁFICO 13: Percentual do perfil econômico dos alunos

Fonte: MARQUES, 2018.

De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (2015) divulgada pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)¹⁹ os alunos estão entre as categorias C2 e B1. De acordo com os gráficos há muita diferenciação entre os alunos, eles se encontram em três categorias, a primeira, como seis alunos que se encontram com até 1 salário mínimo vai até 954,00 R\$ e está na categoria C2, no qual a renda estimada é de até 1625,00 R\$, o segundo, com cinco alunos, vai até 1908,00 R\$ e se encontra na categoria C1 e o último, com seis alunos está registrado até 2862,00 R\$ e se encontra na faixa B2, até 4852,00 R\$. Três alunos se encontram na faixa A que vai até 20.888. Como é perceptível a maioria dos alunos estão na classificação C.

Essa distinção permite saber o acesso que este tem a bens de consumo e suas condições de vida e respectivamente aos seus estudos. Dos sete alunos pretos ou pardos que responderam à pergunta sobre a renda familiar, cinco se encontram nas faixas C1 e C2, um está no B1 e outro no A. Estes dados respaldam nos dados do IBGE sobre as porcentagens de renda da

¹⁹ A metodologia de desenvolvimento do Critério Brasil que entrou em vigor no início de 2015 está descrita no livro Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil dos professores Wagner Kamakura (Rice University) e José Afonso Mazzon (FEA /USP), baseado na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE.

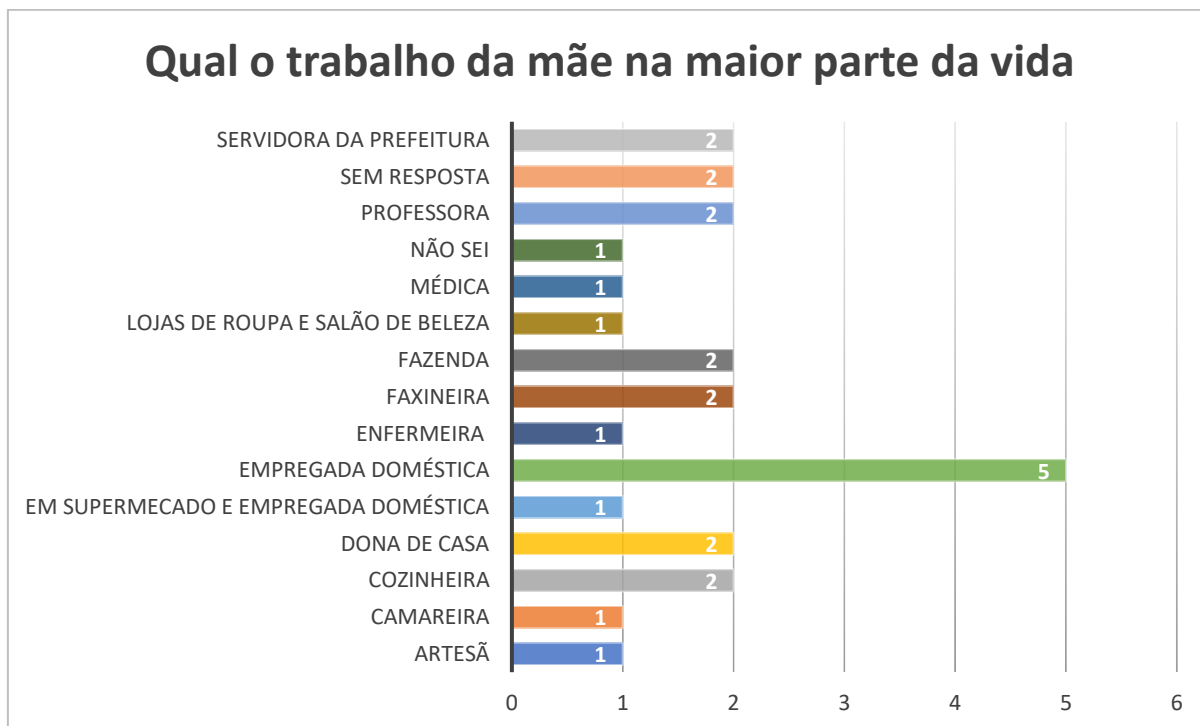
Estimativa para a Renda Média Domiciliar para os estratos do Critério Brasil. (...). Os valores se baseiam na PNAD 2014 e representam aproximações dos valores que podem ser obtidos em amostras de pesquisas de mercado, mídia e opinião. A experiência mostra que a variância observada para as respostas à pergunta de renda é elevada, com sobreposições importantes nas rendas entre as classes. (ABEP, 2015)

população negra, ou seja, os alunos negros são os mais defasados em questões econômicas.

O Gráfico 13 diz sobre o provedor da casa do aluno. O maior percentual, de 9 alunos, são a mãe e o pai. O segundo, que foi respondido por seis alunos, demonstra que a maioria dos alunos são criados pelas mães e dessas, quatro estão na faixa C. Isso se respalda no emprego destas, geralmente braçal, quatro dessas mães são empregadas domésticas, já as outras duas, uma é professora e a outra servidora pública, dessas, duas são mães de filhas que se autodeclaram pretas ou pardas. Esse percentual pode ser maior, considerando que muitos não responderam e outras respostas sugerem que os alunos não moram com os pais, mas eles participam da renda, muitos não tem contanto, isso é notado pela quantidade de “não sei”, nas respostas envolvendo os pais. Apenas uma criança respondeu não ter contato com a mãe, ele escreveu, na pergunta sobre o trabalho da mãe na maior parte da vida, "não faço ideia ela foi comprar cigarro kkk".

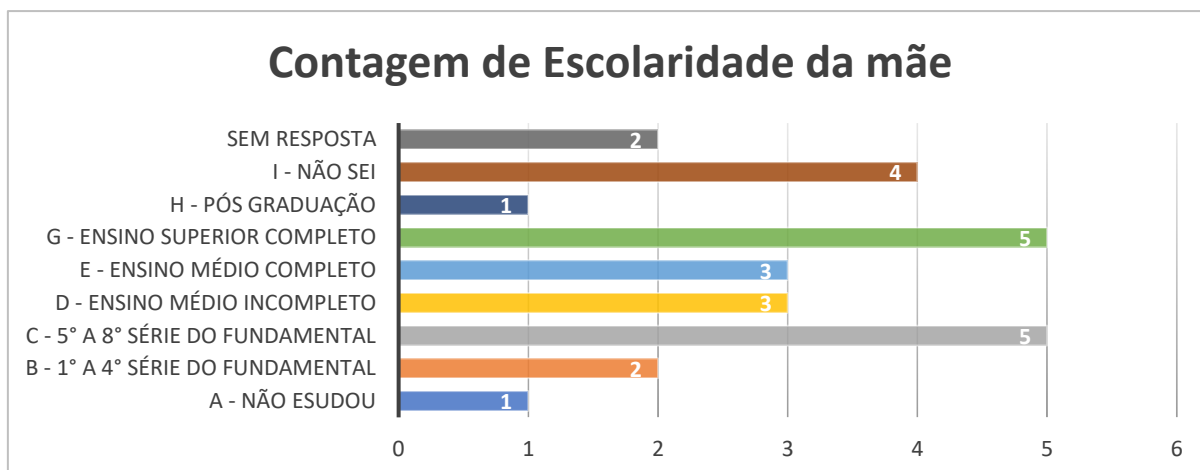
Percebe-se que a maioria das mães trabalha em serviços subalternos, mesmo que estas tenham maior escolaridade se comparada aos pais, como demonstra o Gráfico 14. Três delas tem ensino médio completo, cinco tem o ensino superior completo e uma tem a pós-graduação.

GRÁFICO 14: Percentual do perfil econômico dos alunos – Serviço da mãe



Fonte: MARQUES, 2018.

GRÁFICO 15: Percentual de perfil socioeconômico dos alunos – Escolaridade da mãe

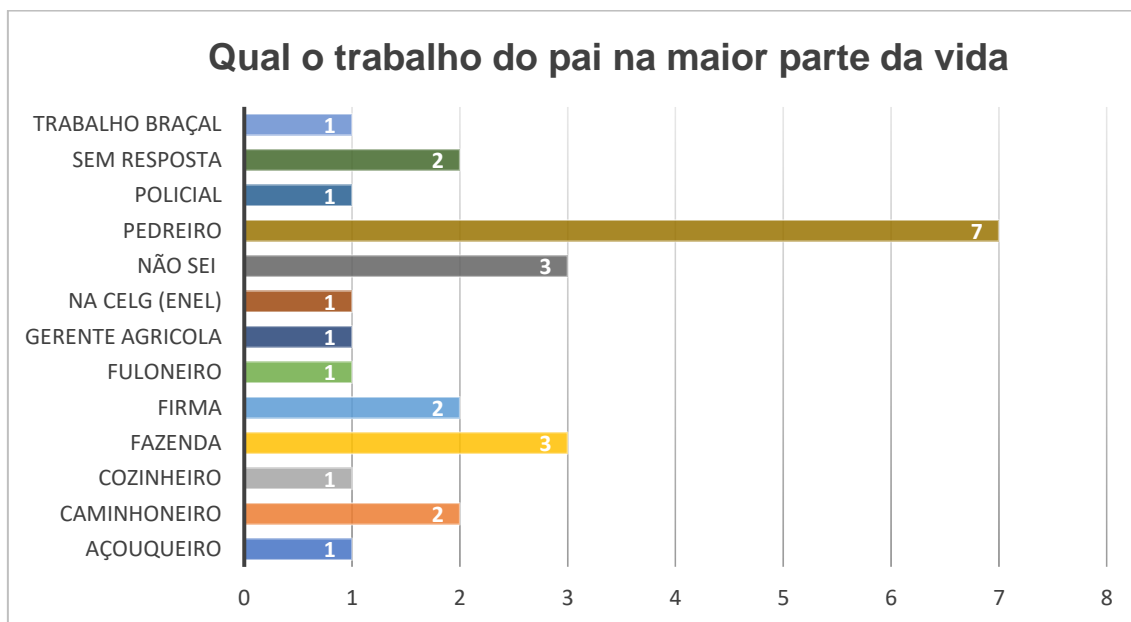


Fonte: MARQUES, 2018

Como foi demonstrado, muitos pais não moram com os filhos. A maioria dos pais, como é observado no Gráfico 16, trabalha em serviços braçais, a maior porcentagem, sete, são pedreiros. Desses nenhum tem o ensino básico completo. Entre os pais dos alunos que se autodeclararam pardos ou pretos, sete não tem o ensino básico completo, apenas dois tem pós-graduação. Essas

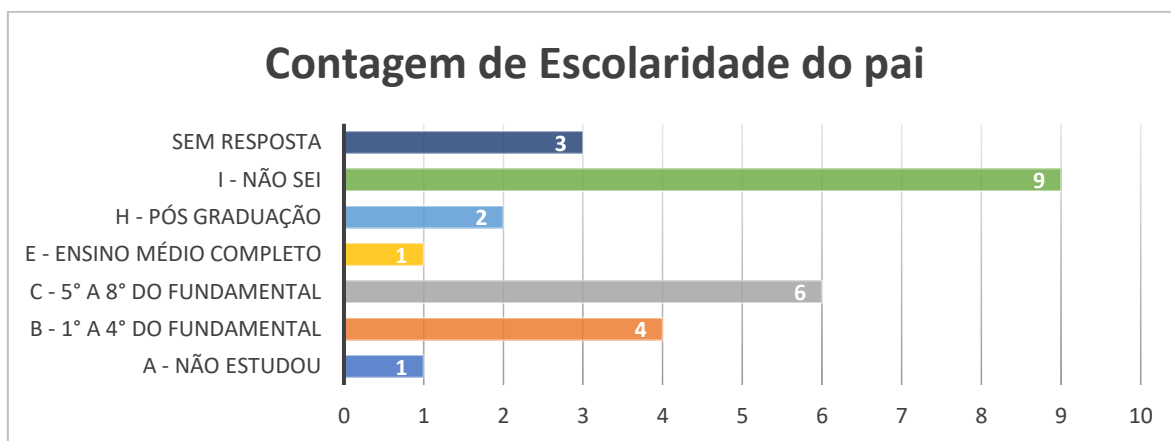
tabelas se respaldam nos dados apresentados no início do primeiro capítulo, ou seja, que as crianças negras estão mais defasadas quando se trata dos estudos, pois a educação ela tem base na renda familiar e no estudo dos pais.

GRÁFICO 16: Perfil econômico dos alunos – Serviço do pai



Fonte: MARQUES, 2018.

GRÁFICO 17: Perfil educacional dos pais dos alunos – Escolaridade do pai



Fonte: MARQUES, 2018.

3.3. A VIVÊNCIA DA AULA-OFICINA

O método da aula oficina de Barca (2004) visa tornar o professor investigador, assim na primeira os alunos responderam um questionário, com cinco questões, sobre conhecimentos específicos

- 1) Qual a relação da África com o Brasil? E com Goiás?
- 2) O que você entende pelo conceito de Afro-vilaboense (Afro-goiano)?
- 3) Cite exemplos de História e Cultura Afro-vilaboense.
- 4) Você ou alguém que conhece participa de algum tipo de expressão afro-vilaboense? Qual(is)?
- 5) Você ou alguém que conhece já foi discriminado por participar de alguma expressão afro-vilaboense? Qual(is)?

O objetivo dessas questões era descobrir o que os alunos já sabiam dentro do tema afrovilaboense. A primeira questão, mais básica e geral, reivindicou conhecimentos sobre a chegada do negro ao Brasil, através da escravidão. As outras quatro questões foram para trazer esse conhecimento geral para a realidade do aluno com expressões e características que lhes fossem versadas.

A segunda aula trabalhou as questões que envolvessem os negros e suas expressões no Brasil e em Goiás, através do uso de slides que continham imagens, texto e vídeos. A tema afro é mais perceptível quando se utiliza imagens, uma vez que, como foi demonstrado ao longo desse texto criou-se representações negativas do negro, esses geralmente estereotipados como escravos pela história, escravos sem nome, identidade, dignidade e vontades próprias. Outro ponto foi a falta de representação, principalmente, na cidade de Goiás, sendo os negros, nesse sentido, representados como sem história própria.

Os primeiros slides foram para mostrar imagens da cidade de Goiás hoje, para levantar questionamentos nos alunos sobre onde se encontra o negro na história da cidade de Goiás? Os alunos reconheceram as fotografias, mas, não souberam identificar essa história específica. Como demonstrou Tedesco (2009), havia uma divisão entre negros e brancos na cidade, por isso essas duas primeiras fotos mostram o lado da igreja Matriz de Sant"Anna e o lado da igreja

do Rosário. Outro questionamento levantado foi “Quais povos fizeram parte da construção do Brasil?”. Essa pergunta tinha por base analisar como os negros chegaram ao Brasil e a cidade de Goiás.

Para responder a essa pergunta, muito alunos tiveram dificuldades de associar a África ao Brasil, eles não têm um aparato histórico que permita essa informação. Na aula, foi demonstrado aos alunos que os escravizados tinham local específico de origem e nomes próprios de suas culturas e línguas. Assim, para o local foi analisado um mapa que visualiza os locais de imigração da África para o Brasil e quais vieram em específico para Goiás.

Para compreender sobre Goiás mais três perguntas foram feitas: O que é possível explicar sobre o termo afro-vilaboense? Como os negros chegaram à cidade de Goiás? E quais grupos étnico-linguísticos vieram para Goiás? Na primeira e terceira pergunta os alunos não souberam responder e não compreenderam os termos, na segunda, como já havia sido falado anteriormente eles entenderam a chegada a Goiás, pela escravidão. A segunda pergunta foi respondida com o auxílio dos dados de Moraes (2007), que analisa a quantidade de escravizados na cidade e os grupos étnico linguísticos que vieram para Vila Boa, no caso, os Bantos e Sudaneses e suas repartições, assim como os nomes dados pelos comerciantes de escravos, como Mina, Nagô, Buçá, Angola, entre outros²⁰.

A última pergunta foi: Quais expressões afrovilaboenses vocês conhecem? Os alunos não compreendem esse termo, por isso as primeiras imagens são fotos de locais turísticos da cidade hoje, locais que são conhecidos como a história da cidade de Goiás, o patrimônio, no entanto, essa história como foi explicada na aula, não engloba a maioria dos habitantes da cidade, portanto mostrar quais são as expressões afrovilaboenses permitiu que esses alunos se vissem dentro da história.

Como essa aula buscou valorizar as falas dos alunos, muitas imagens eram mostradas, antes de serem explicadas, como é o exemplo do desenho da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, a qual, a maioria dos alunos

²⁰ Ver MORAES, Cristina de Cássia Pereira. O Tráfico de escravos para o Brasil no século XVIII. In: Revista Brasileira do Caribe, vol. VIII, núm. 15, julho-dezembro, 2007, pp. 197-243

não conheciam, outros pensaram ser de outra cidade, ou não entendiam onde ela pode ter existido. A Igreja é um ponto importante, pois ela reivindica um passado, também negro, assim como, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Outra expressão religiosa são as casas espíritas da cidade. A festa do Fogaréu foi colocada para contrapor ao Congo e evidenciar como algumas manifestações são mais acentuadas que outras e isso corrobora o racismo perpetuado na cidade. As outras manifestações foram as máscaras africanas, as ceramistas negras, a capoeira, o Afoxé Ayodele e os blocos Pilão de Prata e do Caçador.

Sobre a sala, era uma turma dispersada, desorganizada e a aula foi dificultada por os alunos não aspirarem escutar. Durante todas as aulas não houve professoras ou outras pessoas dentro da sala, muitos alunos não responderam aos questionários e não paravam de conversar, ouvir música, ou até mesmo “namorar”. Uma sala de aula de uma escola pública é crítica, não há uma estrutura que permita ou auxilie o professor, devido a esses fatores citados muito da aula não foi ouvida, já que eles discutiam entre si, pois um dos alunos é do Candomblé, e outra era cristã e o racismo se fez evidente em sala. As Máscaras Africanas e menções as práticas religiosas despertaram medo e angustia em alguns alunos que associavam estas ao “diabo”, mesmo que explicasse que era necessário respeito e que esse tipo de comentário era racista, uma das alunas não aceitava ser considerada racista, mas, falava que era errado e contra Deus. O racismo presente na consciência desses alunos é difícil de retirar, estão pautados no medo e na ignorância.

Após essas duas aulas conteudistas, era importante que os alunos se conectassem com as expressões, pois as ações geram mais influência que a fala, além de permitir uma aula diferenciada. Dessa forma, foi ministrada uma oficina sobre Máscaras Africanas, com o artista Samuel de Sá, ele explicou sua trajetória de vida e o que o levou a fazer as máscaras, além da influência da escola Odê Kayodé, a Vila Esperança, à qual ele foi aluno. Para a realização do seu trabalho os alunos tiveram contato com a argila e o Samuel explicou a importância dela para seu trabalho e conseqüentemente para a cidade.

Houve a dificuldade de fazerem os alunos escutarem as primeiras explicações, muitos dormiam nas carteiras, entretanto, a partir do momento em que tocaram na argila eles começaram a se empenhar. O Samuel explicou passo a passo de como ele fazia suas máscaras e assim cada aluno foi capaz de moldar sua própria. Percebe-se com isso que, com a concentração, a dedicação e a criatividade que esses alunos fizeram as Máscaras, que a eles faltavam estar na história e não apenas escutá-la. No final cada aluno foi capaz de se expressar a sua forma, moldando as máscaras com características únicas, uma flor na cabeça, piercing no nariz e ouvido, com escarnificações, chapéus, charutos entre outros.

Figura 1: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 1



Fonte: Samuel de Sá (2018)

Figura 2: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 2

Fonte: Samuel de Sá (2018)

Figura 3: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 3

Fonte: Samuel de Sá (2018)

Figura 4: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 4



Fonte: Samuel de Sá (2018)

Figura 5: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 5



Fonte: Samuel de Sá (2018)

Figura 6: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 6



Fonte: Samuel de Sá (2018)

Figura 7: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 7



Fonte: MARQUES (2018)

Figura 8: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 8



Fonte: MARQUES (2018)

Figura 9: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 9



Fonte: MARQUES (2018)

Figura 10: Fotografias da oficina de Máscaras Africanas - Máscara 10



Fonte: MARQUES (2018)

A última aula foi para descobrir a extensão das explicações e da oficina na consciência histórica dos alunos, através da resolução de uma atividade, na qual deveriam criar um texto fictício sobre o que viram nas aulas anteriores

1. Leia o enunciado:

Anifa Chissano da Universidade de Lúrio, na cidade de Nampula em Moçambique, veio através do intercâmbio para pesquisar na Cidade de Goiás. O objetivo é conhecer as histórias e culturas negras que tenham ligação com Moçambique. Pois, Moçambique também foi colonizado por Portugueses e muitas pessoas do local vieram como escravizados para o Brasil. Para a pesquisa Anifa escolheu essa escola, com o intuito de investigar o conhecimento dos jovens sobre essas expressões. Mas, é necessário escolher apenas uma turma da escola. A partir da leitura, produza um texto evidenciando as expressões culturais afro-vilaboenses, quais são, como elas são, onde estão e a importância delas para a cidade de Goiás. Levando em consideração que Anifa irá escolher de acordo com os textos. (MARQUES, 2018)

Outra dificuldade foi para que esses alunos fizessem essa última atividade. O primeiro questionário, o socioeconômico, foi respondido por 26 alunos, o segundo, sobre os conhecimentos específicos foi respondido por 16 e

o último por 7. Há mais dificuldades em uma escola pública do que o conteúdo a ser ensinado.

3.4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E RESULTADOS OBTIDOS

Com os dados foi possível diagnosticar quais os resultados alcançados com essas aulas-oficina e quais as deficiências e pontos precisam ser trabalhados para a educação negra e educação em geral no município de Goiás. Os dois últimos questionários possibilitaram duas visões distintas sobre o mesmo assunto, o primeiro foi o conhecimento sem intervenção sobre o tema afrovilaboense, no qual os alunos responderam o que já conheciam. O segundo, foi após a intervenção da aula, onde, os alunos puderam ter contato com o assunto, tanto através da aula expositiva, como através da oficina de Máscaras Africanas.

Para a análise desses dados, será usado Rusen (2011), o autor dialoga com as dimensões da aprendizagem histórica, a experiência, a interpretação e a orientação. A segunda dimensão, a interpretação, que seria a busca de significado, portanto o aumento na competência de interpretação possibilita modelos flexíveis que possam ser empregados para a argumentação e ponderação. A interpretação pode condicionar a consciência histórica em quatro tipologias, a tradicional, a exemplar, a crítica e genética. As análises serão feitas cogitando estes quatro aspectos da interpretação, ou seja, os alunos modificaram seus modelos de interpretação? Eles são capazes de aceitarem outras culturas? Eles se identificaram nesses modelos? O exame será feito pelos seguintes moldes²¹

²¹ Ver segundo capítulo, pág. 45-48.

TABELA 2: Tipologia da consciência histórica de acordo com ensino afrovilaboense

TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	MODELO DE INTERPRETAÇÃO ESTABELECIDO PELO ALUNO
TRADICIONAL	Defesa de uma história eurocêntrica, racista e com a superioridade branca e cristã. Seria considerar a aula como desnecessária e banal. No caso de Goiás a tradição é a invisibilização do negro.
EXEMPLAR	Defender o senso comum racista, e a defesa de características negativas aos negros. Respostas mecânicas, não uso da aprendizagem na vida prática.
CRÍTICO	Negação total à cultura branca, cristã e aos padrões eurocêntricos. Uso da aprendizagem na vida prática.
GENÉTICO	Aceitação e respeito de outros pontos de vista. Reconhecer que as características brancas e negras podem conviver, sem serem necessariamente rivais. Aceitação das transformações na história.

Fonte: MARQUES, 2018 e RUSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogênica relativa a consciência moral. In:____. *Jorn Rusen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011 p. 55-78

O questionário sobre conhecimentos específicos foi respondido por 16 alunos, destes, 9 se identificam como pardos ou pretos. Os alunos foram classificados dos números de um a vinte e sete, já que um dos alunos respondeu somente o último questionário. Muitas respostas foram repetidas, copiadas um do outro. As características da consciência histórica desses alunos não dialogam com a realidade, eles não sabem identificar pontos básicos da cultura afro-

brasileira, portanto, nesse primeiro questionário os alunos ainda se encontravam na primeira dimensão da aprendizagem histórica, a experiência, ou seja, eles conheciam o básico, ou não sabem associar o que conhecem com o contexto afro, como é visto nas respostas na Tabela 3.

TABELA 3: Análise da pergunta 1: “Qual a relação da África com o Brasil? E com Goiás”

ALUNO	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
1, 2 (NEGRO), 5 (NEGRO), 6 (NEGRO), 11, 18 (NEGRO), 19, 25 (NEGRO)	“não sei”	Tradicional
12	“Eu acho que a mistura de culturas”	Exemplar
22, 16 (NEGRO)	“A cor, a cultura e o cabelo”	Exemplar, Genética
17 (NEGRO)	“Muito ruim”	Exemplar
21 (NEGRO)	“A cultura, a cor, cabelo modo de se vestir”	Genética
23	“Pela sua cultura ser parecida”	Exemplar
24 (NEGRO)	“Cultura, a cor da pele, comidas etc.”	Genética
26 (NEGRO)	“A relação e dos escravos au chegar do Brasil, alguns escravos vira para goiais para trabalha”	Genética
3, 4, 5 (NEGRO), 7, 8, 9, 10, 13, 15, 20, 27	Não fez	

Fonte: MARQUES, 2018.

Na segunda pergunta, 14 alunos responderam “não sei” ou “nada”. Somente o aluno 17, que no caso é participante do Candomblé e o aluno 26 responderam essa pergunta. A falta de carência de orientação demonstra o abismo para educação afro, pois esse aluno é negro, mas não respondeu à pergunta sobre a autotaxiificação de cor, mas suas características incluem, cabelo crespo e pele escura. De acordo com o estudante, ele foi iniciado ao Candomblé por sua mãe, seguindo o Instituto Fará Imorá Odé em conjunto com o Ilê Axé Fará Imorá Odé.

A diferença na Tipologia da consciência histórica de um aluno negro ao responder sobre a pele, os cabelos, modos de vestir, comidas e cultura, é diferente de um aluno branco, pois este não está inserido nessa dimensão. Para o aluno branco conhecer as origens negras também é importante para a questão do respeito, mas, ainda é apenas uma parte da História do Brasil. Já, para uma criança negra isso significa sua cultura, seu lugar de pertença e sua identidade. Consequentemente essa História atingirá a vida prática do aluno negro. Contudo, os alunos brancos estão no patamar da Tipologia da Consciência Histórica exemplar, por estarem repetindo um discurso.

TABELA 4: Pergunta 2 – “O que você entende pelo conceito de Afrovilaboense (Afrogoiano)?

ALUNO	RESPOSTAS	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
1, 2 (NEGRO), 5 (NEGRO), 6 (NEGRO), 11, 12, 16, 18, 19, 21 (NEGRO), 22, 23, 24 (NEGRO), 25 (NEGRO)	“não sei” ou “nada”	Tradicional
17 (NEGRO)	“Entendo de uma religião que e dedicado também na Vila Boa”	Genética

26 (NEGRO)	“Que os africanos chegavam em goias e tiveram filhos em goias”	Genética
-------------------	--	----------

Fonte: MARQUES, 2018.

TABELA 5: Pergunta 3 – “Cite exemplos de História e Cultura Afrovilaboense.”

ALUNOS	RESPOSTAS	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
1, 2 (NEGRO), 5 (NEGRO), 6 (NEGRO), 11, 12, 18 (NEGRO), 19, 25 (NEGRO), 26 (NEGRO)	“não sei”	Tradicional
16 (NEGRO), 22	“Só conheço o Comgo”	Exemplar
17	“Em minha família”	Genética
21(NEGRO), 24 (NEGRO)	“congo, capoeira”	Exemplar
23	“capoeira”	Exemplar

Fonte: MARQUES, 2018.

TABELA 6: Pergunta 4: “Você ou alguém que você conhece participa de algum tipo de expressão afrovilaboense? Qual (is)?

ALUNOS	RESPOSTAS	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
2 (NEGRO), 5 (NEGRO), 6(NEGRO) , 12, 16 (NEGRO), 18	“não sei”	Tradicional

(NEGRO), 19, 21 (NEGRO), 22, 23, 24 (NEGRO), 25 (NEGRO), 26 (NEGRO)	1, 11	“(Nome do aluno), Candomblé”	Exemplar
17 (NEGRO)		“Eu, sou de uma conduto religiosa Candomblé”	Genética

Fonte: MARQUES, 2018.

Nas Tabelas 5 e 6, há menos pluralidade de respostas. Na Tabela 5, sobre a pergunta 3, vê-se que os alunos conhecem apenas três expressões, o congo, a capoeira e o Candomblé, que no caso é a resposta do aluno que disse “Em minha família”. Eles demonstram, fora o aluno que pratica a religião afro, uma experiência mínima dentro do assunto, a capoeira nesse caso é mais difundida, mas, muitos nunca chegaram a ver o congo, só ouviram falar (de acordo com os testemunhos em sala). Isso respalda a Tabela 6, sobre a pergunta 4, na qual dois alunos citam o colega de sala, e esse mesmo aluno também.

TABELA 7: Pergunta 5: “Você ou alguém que você conhece já foi discriminado por participar de alguma expressão afrovilaboense? Qual (is)?

ALUNOS	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
1, 2 (NEGRO), 5 (NEGRO), 6 (NEGRO), 11, 12, 16 (NEGRO), 18 (NEGRO), 19, 21 (NEGRO), 23, 24 (NEGRO), 25 (NEGRO) 17	“não sei”	Tradicional
	“Sim, eu em sala de aula e lugares onde eu frequento de publico”	Genética

22	“Minha prima já foi por participar da capoeira”	Exemplar
26 (NEGRO)	“Sim, amigas fazem dança e discriminado pela cor e cultura”	Genética

Fonte: MARQUES, 2018.

Essa última pergunta ajuda a distinguir se um aluno tem consciência do racismo existente e se ele enxerga o preconceito dentro da sua esfera social. As respostas dos alunos 22 e 26, demonstram esse racismo vivenciado por parentes e amigos. O aluno 17, no entanto, passa ele mesmo por essas situações, em locais públicos que frequenta e na própria sala de aula, isso foi evidenciado pelas discussões sobre religião que ocorreu entre esse aluno e outros na sala.

Alguns pontos ao serem analisados formalizam um racismo com os alunos negros, se for considerar os “não sei” entre os alunos pardos e pretos, tem-se, na primeira pergunta 4 alunos que não souberam, na segunda pergunta 7 alunos, na terceira pergunta 4 alunos, na quarta pergunta 7 alunos, e na quinta 7 alunos também. São dados preocupantes se considerar que são 8 alunos que se definem pretos ou pardos nessa sala. E como há todo um aparato que permite que esses alunos devam conhecer mais da história afrovilaboense, forma-se a pergunta: porque os alunos negros não têm acesso a própria história?

Essa consideração embasa o racismo constitucional presente no Brasil, que abarca um tipo de violência não apenas física, mas, que age na consciência histórica, tirando desses alunos seu sentimento de pertença, suas identidades negras e conseqüentemente problemas emocionais, sociais e afetivos que resultam dessa situação, pois para um aluno branco o “não sei”, não irá influenciar na sua identidade e na convivência em sociedade, uma vez que, os estudos em sala permitem que ele se reconheça na história e descubra seu lugar, entretanto, o aluno negro ao não saber seu local de origem, quais os nomes dos povos que eram seus antepassados e quais características, hoje, perpassam para eles, se encontram em situação de vulnerabilidade e dupla violência. Estes já se encontram a margem da sociedade por terem nascidos negros, e ainda, ao não saber porque sua condição social é diferente do seu

colega branco ele pode aceitar como uma situação inevitável. Então, além de sofrerem com o racismo, muitos não sabem, ou não compreendem as consequências deste preconceito para sua vida e isso gera pessoas que não sabem que se encontram dentro de uma caixa social, condicionados a serem inferiores.

Ao serem perguntados sobre expressões afrovilaboenses, se participam, ou se já foram discriminados, os alunos tiveram de encarar uma realidade, que para eles até então, era invisível. A cidade de Goiás tem o histórico de esconder o negro e os vestígios da escravização, gerando consequências graves para os descendentes dessas pessoas. Pessoas negras, que não conhecem a própria história, não podem lutar por ela.

O último questionário, aplicado após a aula-oficina, tinha por objetivo analisar os avanços conseguidos com as aulas. Como foi perceptível no segundo questionário sobre os conhecimentos específicos, os alunos não tinham conhecimento sobre as expressões e cultura afrovilaboense, portanto, há um abismo identitário para essas crianças.

Antes, há três pontos a serem considerados: No primeiro definiu-se que este trabalho foi ambicioso e não previu que era necessária uma educação que viesse da base, pois os alunos não têm os conhecimentos gerais para essa fase de formação, a primeira pergunta, sobre a relação com a África deveria ter sido respondida de modo categórico, mas, não foi. Já o segundo constatou que a História não trabalha sozinha, é necessário que outras disciplinas auxiliem no ensino, como Português, Geografia, Sociologia, Filosofia, entre outras, mas, como foi percebido nos primeiros questionários e no próximo, os alunos não têm conhecimento de espaço, tempo, já que, alguns entenderam a primeira pergunta a partir da relação atual com a África e interpretação textual, pois a maioria não seguiu as indicações do enunciado do último questionário. A falta de interpretação, prejudica diretamente a disciplina de História, que depende das leituras realizadas por seus alunos. E terceiro, a falta de interpretação, gera péssimas escritas. Os alunos não sabem acentuar, ou seguir os padrões da língua portuguesa, com erros simultâneos, este também não sabem pontuar ou escrever um texto coeso e coerente, portanto, alunos de escola pública estão em desvantagem desde a base.

TABELA 8: Questionário final - Resposta do aluno 5

ALUNO	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
5 (NEGRO)	<p data-bbox="676 512 788 544">“Oficina</p> <p data-bbox="411 622 1046 1368">A oficina que eu viso foi que eu mecia com a arxila e também fiso basquete e Também visa e aula de capoeira, junto com professor Fabinho e com Gustavo que eu fazia. A oficiana que eu gosto mas foi do basquete e Também foi da capoeira. e as pessoas gostava de jogar basquete. Eu tinha muito amigo que gostava de jogar basquete e também capoeira e que mais tinha que chamar outras pessoas para jogar bastegue para dar time e nois jogo contra o militar e nois ganhou e ele ficavam com muita raiva e Também nois ganhou medalha. E foi essa oficina que eu participei.”</p>	Genética

Fonte: MARQUES, 2018.

O aluno 5, que é um aluno negro, respondeu “não sei” em todas as perguntas do primeiro questionário, nessa resposta o aluno não compreendeu a pergunta, que tinha por base escrever um texto sobre as expressões e cultura afrovilaboense para a Anifa, de Moçambique, mas ele, citou a oficina de Máscaras Africanas e a capoeira e no resto do texto ele escreveu sobre basquete, mesmo que o jogo não tenha sido citado durante as aulas. Há um avanço, apesar dos equívocos, pois o aluno conseguiu perceber dois elementos pertencentes as expressões afrovilaboenses, como foi o caso da capoeira e das Máscaras Africanas. Então por ele ter identificado essas características em sua vida prática e ser negro ele se encaixa na Tipologia da Consciência Histórica

genética, já que ele percebe a cultura como negra e se reconhece nessas situações.

TABELA 9: Questionário final - Respostas dos alunos 13 e 16.

ALUNO	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
13	<p>“- afoxé combo e outras expressões afro vilaboense vem dos tempos antigos era a forma que acharam para continua sua ancestralidade por eram proibidas de praticarem seus costumes.</p> <p>eram trazidos da africa para o brasil para trabalhar nas lavouras de canas e as mulheres negas trabalham como ceramistas.”</p>	ANULADA
16 (NEGRO)	<p>“- afoxé combo e outras expressões afro - vilaboense vem dos tempos antigos era a forma que acharam para continua sua ancestralidade pois eram proibidos de praticarem seus costumes.</p> <p>Eram trazidos da África para o brasil para trabalhar nas lavouras de canas e as mulheres negras trabalham como ceramistas.”</p>	Exemplar

Os alunos 13 e 16, tem a mesma resposta, isso evidencia que houve cola de uma das partes, essa conclusão é esclarecida ao saber que o aluno 16 fez a resposta durante a aula, mas como algumas atividades foram pegadas no outro dia os estudantes tiveram tempo de olhar os dos colegas e o aluno 13 não fez o primeiro questionário, portanto sua resposta será anulada, mas, houve um

avanço com relação ao aluno 16, pois a única expressão que ele conhecia era Congo e a partir das aulas seu conhecimento foi aprofundado e ampliado.

Uma questão levantada com essa resposta é que o aluno 16, como negro, escreve o texto de forma impessoal, utilizando termos como “sua ancestralidade” e “seus costumes”, esse aluno, apesar de se considerar negro, se distancia dessa cultura, não a compreende como minha cultura, ou minha ancestralidade, essa situação demonstra as bases do racismo, o qual coloca uma criança negra a parte de sua própria história, gerando violências e conseqüentemente lesões na identidade dessa criança.

TABELA 10: Questionário final – Resposta do aluno 22

ALUNOS	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
22	<p data-bbox="660 969 836 1003">“ Capoeira</p> <p data-bbox="448 1025 1075 1227">A capoeira foi desenvolvida para ser uma defesa, a capoeira era ensinada aos negros cativos por escravos que eram capturados e voltavam aos engenhos.</p> <p data-bbox="435 1249 1059 1503">Os movimento de luta foram adaptados as cantorias africanas e ficaram mais parecidos com uma dança, permitindo assim que treinassem nos engenhos sem levantar suspeitas dos capatazes.</p> <p data-bbox="405 1525 1086 1995">Durante décadas, a capoeira foi proibida no Brasil. A liberação da prática aconteceu apenas na década de 1930, quando uma variação (mais para o esporte do que manifestação cultural) foi apresentada ao então presidente Getúlio Vargas, em 1953 pelo ‘Mestre Bimba’. O presidente adorou e a chamou de ‘Único esporte verdadeiramente nacional’.</p>	ANULADA

A capoeira é hoje Patrimônio Cultural Brasileiro e recebeu, em novembro de 2014, o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Na cidade de Goiás Velho, Leninho Sá, inicia-se a capoeira no ano de 1986, aos 16 anos de idade, de forma autônoma Leninho Sá continua sua caminhada como capoeirista. O ano de 1992 é co-fundador do Grupo de capoeira Meninos de Angola. Em 2000 criou o grupo Angolerê, no qual destacou a divulgação da Capoeira. A longo deste tempo entre encontros e trocas por Goiás e Brasil afora em busca de novos conhecimentos conhece o Mestre Cobra Mansa (Anézio Feliciano Peçanha), co-fundador da Fundação Internacional de Capoeira Angola (FICA). Assim o grupo Angolerê, em 2003, torna-se o núcleo FICA-GO. Neste trabalho organiza a Orquestra de Berimbaus de Goiânia, acentuando o trabalho com percussão e Capoeira Angola. De 2008 a 2009 passa a ministrar as aulas de Capoeira Angola e Percussão na Casa de Artes. De 2009 a 2010, desenvolveu o trabalho de prática e divulgação da Capoeira Angola no DCE-UFG. No ano de 2010 realiza as atividades no Grande Hotel. E de 2011 at´2014 comanda as aulas de Capoeira Angola e Percussão no DCE/UFG.”

Fonte: MARQUES, 2018.

Esse aluno para responder à questão foi ao auxílio da internet. Ele escolheu uma expressão afrovilaboense e pesquisou sobre. O aluno copiou todo

o texto da internet, a primeira parte foi do site do Governo do Brasil²² e a segunda, sobre o Mestre Leninho do site Fica Mundo²³. Considerando essa forma de resposta ela será anulada, já que inviabiliza analisar o que o aluno apreendeu sobre o conteúdo. Esse aluno, no segundo questionário também escreveu duas respostas iguais ao aluno 16.

TABELA 11: Questionário final – Resposta do aluno 23

ALUNO	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
23	<p data-bbox="651 779 847 813">“ Nosa cutura</p> <p data-bbox="408 891 1086 1256">Um cutura que foi descoberta com a argila que e um material que pode ser modelado com varias modelos e fomato. Na escola Lyceu de Goyaz na Turma do nono ano vei uma pessoa que e espesalita em arte com argila eles trase muita argila para nos produzir as mascaras africana.</p> <p data-bbox="408 1279 1086 1637">Ele ensinol paso a paso de como modelar a argila, eu fiso uma mascara não pareceu muito mais tentei. Ele falar que o material uzada para fazer varias coizas como panela e outras coizas a argila é muito presioza nas outra cidade e a nosa tem de sobra e isso e isso que foi feito na nosa sala foi muito bom e foi sso iso.”</p>	Genética

Fonte: MARQUES, 2018.

O aluno 23 é exemplo da falta que escrita e leitura fazem para um estudante. Ele quis mostrar sua vivência com a aula-oficina, todavia, não soube situar as ideias e cometeu muitos erros gramaticais e apesar dessa situação,

²²Ver em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cultura/2009/10/cultura-afro-brasileira-se-manifesta-na-musica-religiao-e-culinaria>.

²³ Ver em: <http://ficamundo.org/sobre-fica/mestres/mestre-leninho/>

entende-se que o aluno alcançou novas bases de interpretação, pois ele absorveu detalhes da oficina de Máscaras africanas e trouxe para a realidade dele, como o uso do título “Nosa cultura” ele entendeu a oficina como parte da cultura dele e por isso este aluno está no tipo genético.

TABELA 12: Questionário final – Resposta do aluno 24

ALUNO	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
24 (NEGRO)	<p>“ Na oficina de mascaras africanas, da aula passada vi como a cultura africana é presente em nossa vida. Esta em tudo o que fazemos. Esta presente em nossa roupa, nossa comida, em nosso vocabulário.</p> <p>A cultura africana, não está somente na África, está em todo o Brasil, inclusive, na cidade de Goiás. Cidade Histórica, que foi construída pelos nossos antepassados de Origem Africana. Agui em Goiás, existe várias expressões trazidas da África, são exemplos, a capoeira, o congo, entre outros...</p> <p>Essas expressões constituem a cultura goiana, mostrando como é diversificada nossa cultura.</p> <p>Portanto, cultura Africana não existe só na África, está em toda parte, cultura Africana, é modo de vida, é arte, é jeito de vestir é de comer, cultura Africana faz parte de nós, faz parte de quem somos.”</p>	Genética

Fonte: MARQUES, 2018.

Um dos objetivos da aula oficina era reivindicar para os alunos o sentimento de pertença, nesse quesito a resposta desse aluno demonstra a importância do ensino afrovilaboense. Esse aluno foi conciso e coerente em sua

resposta, a pergunta tinha por base analisar a relação da África com o Brasil e apresentar elementos dessa relação. O aluno ao utilizar frases como “a cultura africana é presente em nossa vida” e a última “Portanto, cultura Africana não existe só na África, está em toda parte, cultura Africana, é modo de vida, é arte, é jeito de vestir é de comer, cultura Africana faz parte de nós, faz parte de quem somos.”, ele demonstrou incorporar os ensinamentos da aula, e mais do só conhecer, ele percebeu essa cultura como sua, que faz parte de sua vida cotidiana e é importante para sua identidade, pois ao falar sobre modos de vestir, arte, comida, ele abrange a História, não apenas, como um processo escolar, mas como orientação em sua vida prática. O aluno é de tipo genético, pois compreende o espaço-tempo a que está inserido, além vivenciar a História através de sua identidade.

TABELA 13: Questionário final – Resposta do aluno 27

ALUNO	RESPOSTA	TIPOLOGIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
27	<p>“Expressões Culturais Afro-Vilaboenses</p> <p>Há vários tipos de expressões Afro-vilaboenses e com isso uma coisa liga a outra, cultura > sincretismo (como candomblé, Umbanda), como também o racismo > negação (banalização, criminalizar, excluir). Há 8 tipos de expressão afro-vilaboense na cidade de Goiás tais elas o Afoxé que é um grupo de pessoas que saem as ruas tocando e adorando seus deuses. O congo que é uma dança. O bloco pilão de prata que é um bloco de carnaval que saem nas ruas cantando e dançando. A capoeira que é uma ginga denominada luta corporal. Os ceramistas negros são aqueles que fazem escultura com o barro. A igreja nossa senhora do rosario que é uma igreja</p>	Genética

muito antiga que so localiza próximo a casa de cora coralina. Mascaras africanas que pessoas criam modelando o barro e por ultimo o candomblé (umbanda) que é um evento de uma religião.
E essas são as expressões afro-vilaboenses!”

Fonte: MARQUES, 2018.

O aluno 27, não respondeu os dois primeiros questionários e também não participou da aula discursiva, somente da oficina de Máscaras Africanas. Muitas informações escritas pelo aluno, estavam no quadro, portanto ele copiou parte das informações daí. Esse aluno seguiu o pedido do enunciado da questão e exemplificou as expressões pedidas. Por ele ter compreendido a pergunta e o conceito ele se encontra na categoria genética. No entanto, há um distanciamento na resposta, o aluno não sugere ser a cultura dele e também, não há como saber qual a autoclassificação de cor deste, já que não respondeu aos outros questionários.

Através dessa análise individual, a Tabela 14 institui os avanços de cada aluno, corroborou-se que houve um avanço significativo nos paradigmas da consciência histórica de cada aluno e primordialmente entre os alunos negros, mas para saber se isso influenciou na vida prática, seria necessário um acompanhamento mais longo com esses alunos, o que não foi o caso.

TABELA 14: Resultados gerais com base nos questionários dos alunos do 9º ano, sobre a cultura e expressão afrovilaboense

ALUNO	TCH ²⁴ 1° PERG.	TCH 2° PERG.	TCH 3° PERG.	TCH 4° PERG.	TCH 5° PERG.	TCH QUEST. FINAL
1	Tradici.	Tradici.	Tradici.	Exemplar	Tradicional	Não fez
2 (NEGRO)	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Não fez
5 (NEGRO)	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Genética
6 (NEGRO)	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Não fez
11	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Exemplar	Tradicional	Não fez
12	Exemplar	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Não fez
13	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	ANULADO
16	Genético	Tradicional	Exemplar	Tradicional	Tradicional	Exemplar
17	Exemplar	Genético	Genético	Genético	Genético	Não fez

²⁴ Tipologia da Consciência Histórica

18 (NEGRO)	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Não fez
19	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Não fez
21 (NEGRO)	Genético	Tradicional	Exemplar	Tradicional	Tradicional	Não fez
22	Exemplar	Tradicional	Exemplar	Tradicional	Exemplar	ANULADO
23	Exemplar	Tradicional	Exemplar	Tradicional	Tradicional	Genética
24 (NEGRO)	Genética	Exemplar	Tradicional	Exemplar	Tradicional	Genética
25 (NEGRO)	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Tradicional	Não fez
26 (NEGRO)	Genética	Genética	Tradicional	Tradicional	Genética	Não fez
27	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Não fez	Genética

Fonte: MARQUES, 2018.

A partir da observação da Tabela 14, nota-se que, entre os alunos que fizeram os dois questionários, 5, 16, 23, 24, 27, três deles são negros e fora o aluno 16 todos eles modificaram sua Tipologia da Consciência Histórica com a aula-oficina. Para crianças negras da cidade de Goiás sua história é velada, pelas dispersões durante as aulas percebe-se que os alunos não se identificam com o que estudam, eles enxergam a História de outras pessoas, as quais brancas e ao se depararem com uma que está ao redor deles, estes tendem a incorporar e se identificar. Os relatos dos estudantes negros confirmam que o

ensino público brasileiro é deficiente ao tratar com os estudantes negros, a maioria nessas escolas.

O método de análise da Tipologia da Consciência Histórica por Rusen (2011), é em parte deficitário. Como o método é para escolas alemãs, falta características entre as tipologias para analisar a consciência histórica dos estudantes do Brasil, pois aqui tem características distintas com relação à miscigenação e o racismo, além da escola pública de um ensino diferenciado do alemão. Outros pontos dentro das respostas dos alunos foram discrepantes, como a “cola” de outros colegas, não dava para saber quem copiou de quem, a internet, na qual os estudantes estão usando para copiar os trabalhos por extenso. A falta de interpretação de texto também foi uma grande barreira para levar o conhecimento aos alunos.

Ainda, boa parte dos alunos não respondeu ao segundo questionário, suscitando perguntas sobre o interesse geral desses alunos para com o ensino, já que, durante a oficina de Máscaras Africanas eles se interessaram e participaram. Portanto um ensino diferenciado, com base nos interesses dos alunos que os tirem do comum, os façam levantar das cadeiras nesse caso, foi o método mais viável para tratar esse desinteresse.

Ao longo desse capítulo foi apresentado sobre o contexto da escola-campo, o planejamento e execução da aula-oficina e da oficina de Máscaras Africanas, assim como a análise dos questionários. O questionário socioeconômico e os de conhecimentos específicos, formalizaram os dados e argumentos apresentados ao longo do trabalho, ou seja, há um déficit educacional e social para com as crianças negras, há uma desvantagem para com estas e as crianças brancas.

Estes déficits irão agir em vários níveis com essas crianças. Em um déficit primário elas estarão em desvantagem em um vestibular e conseqüentemente para manter uma faculdade, já em uma parte secundária eles não terão acesso a empregos com maiores salários, em caráter terciário a falta de uma educação emancipadora cria abismos identitários, nos quais, a consciência Histórica dessas crianças negras será afetada profundamente, agindo em suas vidas pessoais, sua autoestima e nos seus relacionamentos

sociais. A falta de se enxergarem com sujeitos da história, e não apenas uma que fale sobre escravidão, as leva no caminho da inferioridade. O racismo educacional é o mais danoso a longo prazo, gerando ciclos de preconceito e cunhando barreiras para a saída. O racismo institucional age para impedir o avanço das pessoas negras á cargos e situações de poder, locais em que se poderia agir para quebrar o racismo. A hegemonia branca atua para a permanência do controle do poder. Falta, para os negros, uma grande batalha para destruir estes padrões hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trabalhou com aportes de cunho étnico, para que fosse possível a realização de uma aula-oficina no ensino fundamental de uma escola pública. No primeiro capítulo foi esboçado um aporte político e curricular que formaliza um ensino afro. No segundo capítulo foi trabalhado uma base teórica-metodológica e temática que visava o planejamento, a discussão teórica do tema da aula-oficina e a análise dos resultados.

Sobre o afrovilaboense, há muitas partes da História que ainda estão veladas e muitas perguntas em aberto. Sobre os primeiros escravizados que aqui chegaram falta saber suas contribuições para a cultura no geral. Não se sabe quais expressões foram apagadas por racismo e quais se uniram a outras para continuarem existindo. Dentro dessa História a perguntas intrigantes, como, quais as relações entre negros e brancos na cidade de Goiás? Quais as relações com outros negros? Quais pessoas negras foram influentes para a construção da cidade? Houve relações sociais com os indígenas, se sim, quais? Este tema, ainda está em construção e necessita de mais investigações para ser desvendado.

Este trabalho visava levar aos estudantes negros uma carga identitária a partir do afrovilaboense, entretanto, para esse ensino é necessária uma base ideológica diferenciada. O primeiro capítulo dita que essa aula-oficina tem uma base política e curricular, portanto ao chegar no 9º ano estes alunos deveriam conhecer a relação entre a África e o Brasil, as lutas dos escravizados e os sincretismos no país, mas, eles não conhecem. Estas aulas foram a um ponto, no qual, essas crianças ainda não haviam chegado.

Uma metáfora que se encaixa nessa situação é uma reta que vá do ponto A ao Z, entende-se que crianças de 9º ano deveriam estar no meio da reta, na letra M ou N, mas muitas, ainda se encontram no B ou C, e não só na matéria de História, nas outras também, elas não sabem ler ou escrever bem, não sabem argumentar ou dialogar com o que aprendem, são semianalfabetas. Um ponto discordante é que isso não é gerado pela falta de inteligência, eles são capazes

de entender o que se fala, quando estão interessados são espertos. Então se o problema não é nos alunos, é de quem?

Temos colégios públicos, no qual os professores estão cansados, os governantes não se importam e muitos pais não tem o estudo para auxiliar os filhos. Essa situação é agravada quando se trata de crianças negras. O racismo age em todas as áreas da vida e uma criança negra tem de acostumar desde o nascimento a se contentar com menos, menos educação, menos saúde, menos qualidade de vida. Eles têm de lutar desde o nascimento para garantir seus direitos, pois na escola pública seus direitos de educação de qualidade, respeito à cor e religiosidade, diversidade na educação e igualdade de oportunidades, não estão sendo seguidos, essas crianças negras têm seus direitos básicos lesados.

De quem é a responsabilidade de uma escola pública deficiente? Há quem agrada manter crianças pobres e negras no limite do saber? Porque não dialogar com o ensino com a História da maioria populacional? Porque o sistema de ensino não segue as diretrizes para uma educação negra? Todas essas indagações precisam dialogar com a base escolar, visto que, é necessário novos investimentos e principalmente que vejam essas crianças como pessoas dignas de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de O. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.69

ABEPE. Critério de classificação econômica Brasil. 2008. Disponível em: <www.abep.org> . Acesso em: 19/10/2018

AYODELE, Cristiane. Trajetória da educação do negro no Brasil: Movimento negro e políticas públicas. In: *Educação para as relações etnicorraciais*. Goiânia: FUNAPE:UFG/Ciar, 2012, p. 113-141

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In. _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 59 – 96.

_____. História nas atuais propostas curriculares In. _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99 - 131.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 15/05/2018.

_____. Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte”. Lex: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> . Acesso em 15/05/2018.

_____. Decreto Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. “Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte”. Lex: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html> . Acesso em 10/05/2018

_____. IBGE. Síntese de Indicadores Sociais de 2016. PNAD. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf> . Acesso em 13/08/2018

_____. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. Educação, 2016. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddf63a3412f04fedafd6d65469.pdf . Acesso em 13/08/2018

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm . Acesso em 15/05/2018.

_____. Lei 12.288 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm . Acesso em 05/05/2018.

_____. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em 20/04/2018.

_____. Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm . Acesso em 05/05/2018.

_____. Lei 13.409 de dezembro de 2016. “Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino”. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm . Acesso em 20/04/2018.

_____. Lei 18.969, de 22 julho de 2015. Plano Estadual de Educação. Estado de Goiás. Lex: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188 . Acesso em 20/04/2018.

_____. Lei 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara Extinta a Escravidão no Brasil. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 10/05/2018.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm . Acesso em 20/04/2018.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em 26/06/2017. 3. trim.2008. Legislação Federal e marginalia.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art.3 Inc. XII. Consideração com a diversidade étnico-racial. Lex:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm , Acesso em 26/06/2017, 3. trim.1996. Legislação Federal e marginália.

_____. Lei Nº 1, de 1837. “Das Escolas de Instrução Primaria”. Lex: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf> . Acesso em 15/05/2018.

_____. Lei Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Lei do Ventre Livre. Lex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm . Acesso em 10/05/2018.

CARVALHO, Euzébio Fernandes de. *O Rosário de Aninha. Os sentidos da devoção rosarina na escritura de Anna Joaquina Marques* (Cidade de Goiás, 1881 – 1930). Goiânia: UFG, 2008.

CARVALHO, Marília. *Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos*. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Nº 28, p. 77-95, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005 (OIT, 2002, p. 7)

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da “decadência” aos limites da “modernidade”*. Goiânia:Ed. Da UFG, Ed. Da UCG, 1997

CERRI, Luís Fernando. O que é consciência histórica. In:____. *Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 19 – 55

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?*. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21, p. 40 - 168

CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, I., 1986, Brasília. Reinvidicações... [S.l.: s.n.], 1986. 12 p.

DELGADO, Andréa Ferreira. *Goiás: A invenção da cidade “Patrimônio da Humanidade”*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 113-143, jan/jun 2005.

FERREIRA, Paulo Gomes. *A História da capoeira na cidade de Goiás (1945-2010)*. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em História) - PUC, Goiânia, 2016.

GARCIA, Alysso F. *Introdução conceitual para a EREER*. In: MORAES, C. C. P. et al. (Org.). Educação para as relações étnico-raciais. Goiânia:

GOIÁS. História, ensino fundamental. In:____. *Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás*. Goiás: SEDUCE, 2013, p. 223 - 283

_____. Lei Orgânica do Município, de março de 1990. Lex: http://prefeituradegoias.go.gov.br/publicacoes/leis/lo_goiias.pdf . Acesso em 20/04/2018.

_____, Lyceu. Projeto Político Pedagógico. Goiás: 2018

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos et al. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2007. p. 47-82. v. 5.

HALL. Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: _____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 25 – 50

_____. Que “Negro” é esse na cultura negra. In: _____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 335 – 349

_____. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: _____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 294 – 334

História. FNDE/Brasil. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>> Acesso em: 16/11/2018

LOIOLA, Maria Lemke. *Trajetórias para a liberdade: escravos e libertos na capitania de Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: _____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19 – 42

M BOKOLO, Elikia. Introdução. In: _____. *África negra: História e civilizações*. São Paulo: Casa das Áfricas, 2008.

MACEDO, Eliene Nunes. *A dança dos Congos na Cidade de Goiás: Performances de um grupo afro-brasileiro*. Goiânia: UFG, 2015.

MACEDO, José Rivair. O tráfico de escravos. In: _____. *História da África*. São Paulo, Editora Contexto. 2013, p. 99 - 123

MORAES, Cristina de Cássia Pereira. A Unidade do Corpo Místico. As Irmandades dos homens pretos e as de brancos, pardos, pretos, forros e crioulos livres. In. MORAES, Cristina de Cássia Pereira. *Do Corpo Místico de Cristo: Irmandade e Confrarias na Capital de Goiás 1736 – 1808*. Goiânia: UFG, 2012, p. 157-208

_____. O Tráfico de escravos para o Brasil no século XVIII. In: *Revista Brasileira do Caribe*, vol. VIII, núm. 15, julho-dezembro, 2007, pp. 197-243

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2000. p. 15-34.

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

NASCIMENTO, Abdias. Declaração final do I Congresso do negro brasileiro. In: _____. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 293-294. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/o-negro-revoltado/>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PRANDI, Reginaldo. *Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998.

OIT. *A OIT e a Economia Informal*. Escritório de Lisboa: 2006

RIBEIRO, Lídia da Silva Cruz. *A formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras*. 181 p. Dissertação (mestrado em História)- UEG, Anápolis - Goiás, 2014.

RUSEN, Jorn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: _____. *Jorn Rusen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011 p. 23-40

_____. Aprendizado Histórico. In: _____. *Jorn Rusen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011 p. 41-49

_____. Didática da História: Passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. In: _____. *Jorn Rusen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011, p. 23 - 40

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: _____. *Jorn Rusen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011 p. 79-91

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogênica relativa a consciência moral. In: _____. *Jorn Rusen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011 p. 55-78

_____. Didática – funções do saber histórico. In: _____. *História Viva*. Brasília. UNB, 2007, p. 85 - 121

SANTOS, LAO. *O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 447 p.

SANTOS, Liliane Maria Santana. *A religiosidade presente nos Afoxés em Salvador e em Sergipe*. In: III EBECULT. III Encontro baiano de estudos em cultura. Cachoeira: 2012 p. 1-15.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei N° 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*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 21 - 37

Seduca libera mais de R\$ 18 milhões para escolas. GBrasil. 06//10/2017. Disponível em: <<http://gbrasil.com/goias/detalhe/seduca-libera-mais-de-r-18-milhoes-para-escolas>> Acesso em: 16/11/2018

SILVA, Tatiana Dias. *Estatuto da Igualdade Racial*. Rio de Janeiro: IPEA, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

_____. Introdução. In: _____. *Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 11 - 17

SILVA, Valdivino Rodrigues. *Mapeamento do campo Umbandista Vilaboense: apontamentos preliminares sobre intolerância e visibilidade*. Jussara: UEG, 2014.

Sobre o PNE. FNDE/Brasil. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em: 16/11/2018

SORAES, Márcio de Sousa. *Fronteiras mestiças: Homens pardos e hierarquias sociais em Vila Boa de Goiás, C. 1778 - C. 1804*. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo: 2011. p. 1-17.

SOUZA, Gabriella de Silva. *Ao som do Ijexá: Afirmação política e expressão religiosa nos afoxés de Olinda e Recife – PE*. 2014. Dissertação (Pós-graduação em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

TEDESCO, Gislaine Valério. *Do Lado de Lá e do Lado de Cá de Vila Boa de Goiás: Fronteiras Culturais e Espaciais entre negros e brancos no século XIX*. In: Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 4°. Curitiba, 2009, Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=63>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. *A cerâmica que vela e revela. Projetos identitários de negros ceramistas em Vila Boa de Goiás (séculos XVIII e XIX)*. 170 p. Dissertação (Doutorado em História) UFG, Goiânia, 2012