

A TRILHA DA EMANCIPAÇÃO DOS SABERES QUILOMBOLAS NAS ESCOLAS

Niltânia Brito Oliveira
Arlete Ramos dos Santos
Greissy Leoncio Reis



EDUFBA

O presente Caderno Pedagógico apresenta um conteúdo que tem como objetivo subsidiar a prática educativa dos professores das escolas quilombolas. Trata-se de uma proposta pedagógica que traz várias sequências didáticas subsidiadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscamos realizar uma proposta fundamentada na práxis como ação-reflexão-ação, num movimento dialético, constante e necessário à legitimação das especificidades e particularidades dos saberes, modos de produção, questões identitárias e culturais dos povos remanescentes de quilombos, cujo parâmetro foram as ações didático-pedagógicas que apresentam como objetivo a transformação social. O Caderno contém orientações importantes em observância ao que preconiza a Resolução nº 08 de 2012, que versa sobre a Educação Escolar Quilombola e a Lei 11.645/08, que trata das relações étnico-raciais para o trabalho de resgate e valorização da cultura africana, afro-brasileira e quilombola com atividades organizadas nas sequências didáticas. Esperamos que o conteúdo proposto contribua como sugestão para aprimoramento da prática pedagógica dos professores da educação básica.

**A TRILHA DA EMANCIPAÇÃO
DOS SABERES QUILOMBOLAS
NAS ESCOLAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Niltânia Brito Oliveira
Arlete Ramos dos Santos
Greissy Leoncio Reis

Caderno pedagógico para escolas quilombolas

**A TRILHA DA EMANCIPAÇÃO
DOS SABERES QUILOMBOLAS
NAS ESCOLAS**

Salvador
EDUFBA
2020

2020, autores.

Direitos dessa edição cedidos à [Edufba](#).

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico
Josias Almeida Jr.

Imagem original
Freepik

Revisão
Laina Lisa Pereira

Normalização
Sandra Batista

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

Oliveira, Niltânia Brito.

A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas / Niltânia Brito
Oliveira, Arlete Ramos dos Santos, Greissy Leôncio Reis - Salvador: EDUFBA, 2020.

139 p. ; PDF – (Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33047>

ISBN 978-65-5630-088-7

1. Quilombolas – Estudo e ensino. 2. Educação multicultural. 3. Negros – Educação. 4. Quilombos – Brasil. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Reis, Greissy Leôncio. III. Título.

CDD – 305.8

Elaborada por Fernanda Xavier Guimarães
CRB-5/1675

Editora afiliada à



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil

Tel: +55 (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

COLABORADORES(AS)

Amanda de Jesus Pinto Sampaio
Antônio Xavier da Silva
Adenilson Abade Ferraz
Angela Carvalho
Ana Áurea de Sousa
Amelivalda Mendes Rocha
Adriana Oliveira Xavier
Andréia Cazais Amaral
Buria de Oliveira Rodrigues
Cláudia Mara S. Costa
Carmem Silvia dos Santos Silva
Daiane Lima Pereira Leão
Débora Neri dos Santos
Elizabeth Maria das Virgens Alexandrina Rocha
Elane Cléia de O. Aragão Ferraz
Fabiane de Oliveira R. Rocha
Iara Santos Silva
Ilzenir Melo R. Braga
Jenilza Moraes dos Santos Lemos
Lucidalva dos Anjos Moreira
Luciene Moraes de Oliveira
Lívia G. Santos
Lillyans Amaral Oliveira
Maria Lúcia Alves Teixeira
Maricélia Martins dos Santos
Núbia Verônica Brito Santos
Priscila Queiroz Brito
Rita de Cássia A. Moreira
Rosa Conceição da Silva Oliveira
Thaís Cardoso
Telma Santos Novais
Vitória Celeste Brandão Dutra Vieira

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.
Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante [...]. (FREIRE, 2003, p. 89)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO	13
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	17
QUEM É O CAMPONÊS QUILOMBOLA?	20
CAPÍTULO II	
ORIENTAÇÕES CURRICULARES: A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA	25
O USO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	31
CAPÍTULO III	
QUADRO REFERENCIAL ALFANUMÉRICO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADE DA BNCC TRABALHADAS NESTE CADERNO DE SUBSÍDIOS PEDAGÓGICO	37
CAPÍTULO IV	
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	51
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	51
UNIDADE I – TRABALHANDO A HISTÓRIA, A ORALIDADE E AS TRADIÇÕES DOS CAMPONESES QUILOMBOLAS	53
UNIDADE II - LUDICIDADE: BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS	56
UNIDADE III – RESGATANDO OS JOGOS E AS CANTIGAS DE RODA DOS CAMPONESES QUILOMBOLAS	59
CAPÍTULO V	
DIVERSIDADE CULTURAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	69
OBJETIVOS:	69
CONTEÚDOS:	70
UNIDADE II – CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE OS PAÍSES AFRICANOS	73
TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE	75
UNIDADE III – AMPLIANDO O REPERTÓRIO HISTÓRICO E LINGUÍSTICO DE ORIGEM AFRICANA	76

CAPÍTULO VI	
ORGULHO DE SER AFRODESCENDENTE E CAMPONÊS QUILOMBOLA!	79
UNIDADE I - O CABELO DE LELÊ	79
UNIDADE II – UM POUCO MAIS DA CULTURA AFRICANA	82
CAPÍTULO VII	
A HISTÓRIA PARA PRESERVAÇÃO DA CULTURA, DA IDENTIDADE E DAS	
RELAÇÕES SOCIAIS	85
UNIDADE I – A HISTÓRIA DA ABAYOMI	85
UNIDADE II – MANCALA: UM JOGO AFRICANO DE RACIOCÍNIO LÓGICO	89
CAPÍTULO VIII	
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS	95
UNIDADE I - INTRODUZINDO OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS	96
UNIDADE II – A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS	98
UNIDADE III – “QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”: TRABALHANDO OS MITOS AFRICANOS	100
CAPÍTULO IX	
OS TERREIROS E AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS	103
PREPARANDO O AMBIENTE	103
TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE	105
CAPÍTULO X	
COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTA E RESISTÊNCIA	109
UNIDADE I – A LUTA DOS QUILOMBOS	111
UNIDADE II - GANGA ZUMBA: O PRINCÍPIO DE UMA HISTÓRIA DE LIBERDADE	114
UNIDADE III – UM PRÍNCIPE CHAMADO ZUMBI	117
CAPÍTULO XI	
A HISTÓRIA DOS POVOS REMANESCENTES DE QUILOMBOS	
DA MINHA CIDADE	121
CAPÍTULO XII	
CAPOEIRA: LUTA, DANÇA E RESISTÊNCIA	125
TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE	127
AVALIAÇÃO FORMATIVA	129
CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

O presente Caderno Pedagógico, intitulado: *A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas*, surgiu da pesquisa de mestrado em educação realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), intitulada: *A política da educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista - Bahia*, período de 2012 a 2017. Como produto da pesquisa, foi construído este caderno com a parceria da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - Bahia, através da Secretaria de Educação, o qual se materializa como instrumento didático-pedagógico no auxílio ao trabalho dos professores das escolas quilombolas.

O objetivo deste caderno é subsidiar, através de sequências didáticas, a prática educativa dos professores das escolas quilombolas tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, compreendemos que a práxis como ação-reflexão-ação, num movimento dialético, constante e necessário à legitimação das especificidades e particularidades dos saberes, modos de produção, questões identitárias e culturais dos povos remanescentes de quilombos, contribui para a transformação social.

A metodologia utilizada foi fundamentada no materialismo histórico dialético por compreender que é imprescindível uma análise da totalidade do fenômeno em suas múltiplas determinações, tais como: as questões econômicas, socioculturais, políticas e identitárias em que estão inseridos os camponeses quilombolas.

Assim, este Caderno Pedagógico foi elaborado de forma coletiva, com a participação de professores quilombolas, lideranças locais e gestores do Núcleo de Diversidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, do município de Vitória da Conquista - Bahia, e também com o Grupo e Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc). Sua elaboração está fundamentada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas por meio da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, tendo como um dos seus objetivos auxiliar a prática pedagógica dos professores quilombolas, vislumbrando um trabalho educativo que atenda a realidade específica desse público. Está prevista no artigo 2º – inciso II da referida resolução –, a produção dos recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades

das comunidades quilombolas. No artigo 14º destaca ainda que a Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

Partimos da compreensão de que os processos históricos e sociais contribuem para com o avanço nas discussões que articulam dialeticamente os saberes dos camponeses quilombolas, de um lado, o mundo do trabalho e as respectivas mutações históricas que ele vem sofrendo no âmbito das relações sociais e produtivas, e de outro lado, o mundo da educação. Nesse sentido, o presente caderno de subsídios pedagógicos objetiva analisar criticamente e subsidiar essa articulação através da prática educativa dos professores quilombolas, a partir de um posicionamento contra-hegemônico, que vai ao encontro de uma educação comprometida com a superação do sistema capitalista de produção.

Entretanto, Rodrigues (2004), fundamentado nas obras clássicas de Marx e Engels, compreende que a educação pode ser vista sob dois ângulos: educação x alienação e educação para emancipação. Se por um lado a educação reforça as desigualdades entre as classes, ao ser instrumento de intensificação e reprodução de exploração da classe dominante sobre a classe dominada, e de fragmentação entre o saber e o fazer, por outro lado ela é vista enquanto instrumento de emancipação do homem, justamente por constituir o processo de formação humana, para a vida e para o trabalho. Entretanto, é através da educação que se vislumbra também possibilidades de mudanças estruturais e significativas na sociedade capitalista e excludente, a qual todos nós trabalhadores estamos inseridos. “Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada. É preciso, pois, partir da situação atual”. (MARX, 2003 apud SAVIANI, 1986, p. 32)

Contudo, dentro das escolas quilombolas estão as possibilidades de os sujeitos se apropriarem criticamente, partindo da legitimação dos saberes, crenças, identidades, como estratégias da garantia de uma educação que seja realmente emancipatória e transformadora. E o caderno pedagógico construído

a partir dos anseios e contribuições dos sujeitos, que produzem seus modos de vidas como no campesinato, torna-se um mecanismo de mediação entre o que é trabalho e educação, dentro das comunidades remanescentes de quilombos, e que revela-se através da problematização realizada pelos sujeitos quilombolas em defesa do trabalho como princípio educativo, a partir de uma sociedade pluriétnica, onde a diversidade cultural é vista como elemento agregador entre os povos.

O primeiro momento de construção deste caderno aconteceu no dia 14 de abril de 2018, no qual foi realizado o 1º Seminário de Políticas Municipais para a Educação Escolar Quilombola, no Município de Vitória da Conquista - BA, desencadeado pela pesquisa de mestrado, e realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a participação de 82 professores das escolas quilombolas, além de lideranças dos quilombos e representantes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Este seminário foi amplamente divulgado pelo site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC),¹ TV Sudoeste,² TV UESB³ e blogs locais.⁴ Houve uma mesa- redonda para discussão do tema: A Educação Quilombola no Campo na Perspectiva Emancipatória, que contou com a participação da Prof.^a Dr^a Arlete Ramos dos Santos (UESC); Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB) e Jamile Santos Melo – Quilombola –, a mediadora da mesa foi a profa. Ms. Greissy Leoncio Reis (PMVC/UFBA). No segundo momento, houve a apresentação dos resultados da pesquisa de mestrado da professora Niltânia Brito Oliveira, mostrando o que os dados evidenciaram acerca da organização da política municipal de educação escolar quilombola, bem como os entraves e desafios que o município ainda tem na implementação dessa política educacional (Folder em anexo); a seguir, fotos do evento:

-
- 1 Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – <http://www.pmvc.ba.gov.br/prefeitura-promove-1o-seminario-de-politicas-municipais-para-educacao-escolar-quilombola>; <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao-escolar-quilombola-e-tema-de-seminario-e-de-caderno-didatico-pedagogico>.
 - 2 TV Sudoeste é a televisão local que atua em todo Sudoeste baiano e que cobriu o evento do início ao fim. <http://g1.globo.com/bahia/batv/videos/tv-sudoeste/v/batv-tv-sudoeste>.
 - 3 TVUESB-<http://www.pmvc.ba.gov.br/prefeitura-promove-1o-seminario-de-politicas-municipais-para-educacao-escolar-quilombola>.
 - 4 Site do blog – <https://siga.news/2018/04/04/educacao-quilombola-sera-tema-de-seminario-em-vitoria-da-conquista/>.

Figuras 1 e 2 – Mesa redonda para debate - Apresentação dos resultados da pesquisa



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Figura 3 – Plenária do seminário na UESB



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Contudo, foram realizados mais dois encontros para construção coletiva deste caderno pedagógico, que ocorreram nos dias 17 de maio e 11 de junho, respectivamente. Seguimos a seguinte programação: dinâmica das mãos para acolhimento e reflexão sobre a importância da unidade na diversidade, seguida da explanação dos marcos legais sustentador da política da educação quilombola no Brasil. Logo após, dividimos as equipes por disciplina, e nesse

momento foi socializada uma variedade de materiais pedagógicos, livros, coletâneas, dentre outros, voltados à temática do seminário, para consulta de todos. Seguem, abaixo, as fotos destes momentos:

Figuras 4 e 5 – Seleccionando sugestões de atividades



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Figura 6 – Discutindo a aplicabilidade do material pedagógico disponível em uma sequência didática



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Depois disso, os participantes passaram a elaborar o caderno pedagógico através de sequências didáticas, respeitando a organização das classes multisseriadas, em observância do tempo escola e tempo comunidade.⁵

5 O tempo escola e o tempo comunidade são previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola no Art. 10- “IV - Alternância regular de períodos de estudos com

Diante sugestões saíram desses dois momentos que se concretizaram na produção deste livro pela Editora Edufba, numa demonstração que a materialidade da Política da Educação Escolar Quilombola vem sendo legitimada nesta publicação específica para os interessados neste debate.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições e pressões contra as políticas neoliberais e das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, que trazem essa problemática à cena pública e política e a coloca como importante questão social e educacional. Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada através das Diretrizes para a Educação do Campo. Por vez, sua origem encontra-se nas lutas dos movimentos sociais que filtraram, na conjuntura neoliberalista, as possibilidades de lutas para a melhoria dos povos do campo, através de uma nova proposta para a educação rural, como prática social, vinculando a luta por terra, trabalho e educação como direito, numa perspectiva de igualdade social. É nesta conjuntura que a Educação Escolar Quilombola começa a se organizar juntamente com a Educação Indígena e a Educação do Campo.

As normatizações que contribuíram significativamente para a educação escolar quilombola tiveram respaldo na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que alterou os artigos 26-A e 79-B para tornar obrigatório o estudo das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, o qual faz parte do conteúdo das Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008. Isto aconteceu logo após o Conselho Nacional de Educação aprovar o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual determinou a inserção nos currículos a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a discussão sobre a realidade quilombola também com as reivindicações e deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae). O texto das diretrizes compreende toda a organização necessária para implementação da política pelos respectivos entes da federação (governo federal, estados e municípios): concepção, princípios,

tempos e espaços específicos”. (BRASIL, 2012)

objetivos, etapas e modalidades, projeto político-pedagógico, currículo, gestão, avaliação, formação de professores, dentre outros.

Na Bahia, as discussões sobre a necessidade de construção de uma política estadual de Educação Escolar Quilombola surgem quase que paralelamente a outros estados como Maranhão e Brasília, DF. Oliveira (2017) salienta que na Bahia, especificadamente, essa proposição das políticas interestaduais se deram através da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi), a qual teve a responsabilidade de elaborar propostas conjuntas com o estado e municípios para aplicabilidade dessa política. Várias audiências públicas foram realizadas até chegar à proposta educacional para as comunidades quilombolas do estado da Bahia.

Assim como no Brasil, as reivindicações do estado da Bahia iniciaram com a luta dos movimentos negros e quilombola para implementação da Lei nº 10.639/03, que trata da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica e ensino médio das instituições públicas e privadas do país. O Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceafro) contribuiu para implementação dessa política no estado da Bahia sobre a aplicação da Lei nº 10.639/2003, também no município de Salvador. Oliveira (2018, p. 23) contextualiza que

[...] em 2005 foi realizado o Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial, na cidade de Salvador, por iniciativa da Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). A partir deste evento foram criados Fóruns nos estados brasileiros para tratar da temática.

Destarte, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo.

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II – Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

O Decreto supracitado tornou-se um instrumento de fortalecimento da política de Educação do Campo e abre para a modalidade da Educação Escolar Quilombola quando situa quem são as populações originárias do campo, pois dentre estas se encontram os quilombolas por terem seu modo de produção material associado ao trato com a terra, o seu modo de resistência, as suas especificidades culturais, sociais e ambientais do homem do campo.

Contudo, a Educação do Campo enquanto política estatal ganhou impulso após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) – que aconteceu em Brasília no ano de 1997 – e logo após com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998, legitimando as lutas em prol da identidade da educação camponesa, nas diferentes ações desde então, e envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades. (FONEC, 2017, p. 1)

Segundo Santos (2016, p. 168),

Inicialmente, debate-se a Educação Básica do Campo, na Conferência Nacional de 1998. Mais tarde, amplia-se o debate para a Educação do Campo, incluindo a vertente escolar, a Educação Básica, a Educação Superior, Pós-Graduação e concursos públicos para docentes da Educação Superior. O que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo, que garantisse o direito das populações do campo à educação.

Santos (2016) ressalta ainda a relevância dos debates e das lutas dos trabalhadores do campo para tornarem realidade seus direitos a uma educação que atenda às suas especificidades, tornando-os sujeitos do campo e construtores da própria história onde residem. Sendo assim, problematizar as reais condições pelas quais o homem do campo teve que deixar suas origens, suas terras e buscar alternativas na cidade são fatores preponderantes para o desvelamento desta lógica predatória do capitalismo que nega a identidade do homem camponês, completamente inversa à política de uma educação do campo emancipatória. Os camponeses quilombolas se inserem nessa realidade por serem esses sujeitos oriundos do campo, com suas especificidades de preservação de sua cultura identitária bastante presente e necessária nos dias atuais.

Entretanto, na Constituição Federal de 1988, no Art. 208, inciso I, assegura a todos em idade escolar o “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito,

garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No Art. 210, esta mesma Lei assegura que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida.

Destarte, os quilombolas possuem origem campesina porque trazem consigo o modo de produção dos bens materiais e culturais a partir da família, não podendo ser fragmentada, bem como os dilemas de um grupo que, estando no campo, não veem materializados os seus direitos de viver e conviver dignamente como pessoas. Garcia e demais autores (2015) salientam: [...] “Não obstante a sua heterogeneidade, a racionalidade camponesa e a luta por terra e por território garantiram as famílias negras um modo de vida, uma forma de organizar o espaço, o trabalho e a própria vida”. Assim, essa racionalidade camponesa do modo peculiar de lidar com a terra lhe confere aqui a denominação de *camponês quilombola*.

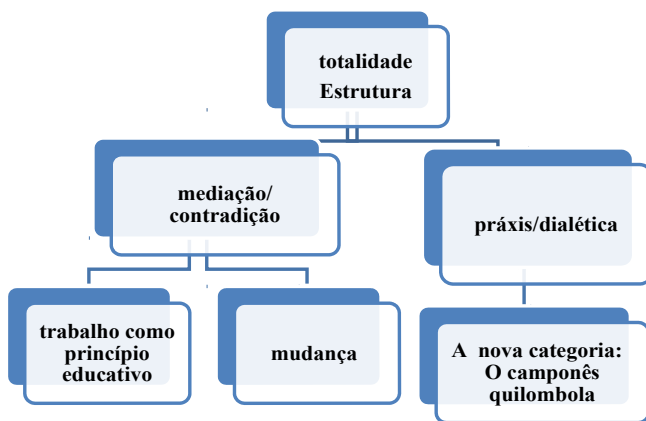
QUEM É O CAMPONÊS QUILOMBOLA?

A categoria camponês quilombola foi criada pela pesquisadora Niltânia Brito Oliveira (2018), em sua pesquisa de mestrado, ao observar que os quilombolas do campo, que fizeram parte da sua pesquisa, apresentam características semelhantes às dos camponeses e estão inseridos dentro do que se concebe como sujeitos da educação do campo, conforme preconiza o Decreto nº 7.352/2010, conforme dito anteriormente. Sendo assim, os quilombolas são reconhecidos como público da educação do campo no referido decreto, e compreende-se que eles fazem parte das políticas educacionais para o espaço campesino com os mesmos direitos garantidos. Por outro lado, percebe-se também a valorização da identidade, dos valores, da relação com os meios de sobrevivência. Para melhor compreensão, Oliveira (2018) construiu a Figura 7.

Para identificar o camponês quilombola é necessário compreender este organograma estrutural que envolve as categorias indissociáveis a esta nova categoria. Esta organização reflete o caminho percorrido para definição da

nova categoria do camponês quilombola. A estrutura capitalista (totalidade) atingiu os sujeitos do campo e quilombola primeiro pela negação do direito à terra; e segundo, pelas opressões étnicas advindas do modelo escravocrata no Brasil, bem como o fenômeno do êxodo rural que enfrentaram e enfrentam historicamente.

Figura 7 – Fundamentação da categoria camponês quilombola



Fonte: Oliveira (2018, p. 29).

Entretanto, em meio às contradições encontradas no seio desta sociedade dicotômica, que transforma o trabalho como modo de alienação e não mecanismo para educar, é que as políticas públicas de reparação – aqui a política pública de educação escolar quilombola – necessitam ser reconhecidas pelo poder público municipal e efetivadas como mecanismos da práxis social, exercidas pelos membros da comunidade quilombola. Assim, torna-se trabalho educativo e se constitui em meios de luta para garantia da sua própria existência. Não estamos com essa organização hierarquizando essas categorias, pois compreendemos que elas existem dentro das múltiplas determinações de um fenômeno, mas essa foi uma forma encontrada para a reflexão de como essas categorias em constantes interconexões estão imbricadas a esse sujeito que através do trabalho toma consciência de sua existência no mundo.

Ramos (2004) concordam que o trabalho é preponderante para ontologia do ser humano enquanto ser social, ele é a essência do ser social. A formação da consciência, como afirma Marx (1999), se dá a partir da ação do homem para transformação da natureza através do trabalho, assim, o trabalho não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele

é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Esta é a compreensão que adotamos para o trabalho como princípio educativo e humanizador, formador de consciência, de identidade étnica e com a capacidade ontológica de provocar mudanças na vida dos sujeitos camponeses quilombolas que são remanescentes das comunidades quilombolas. Importante se faz compreender o conceito de remanescentes de quilombos, o que está no Decreto Federal nº 4.887/2003:

Art. 2º - Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003a)

Tal conceito legitima de forma jurídica, uma luta travada pelos movimentos negros e movimento quilombola pelo reconhecimento de sua condição de sujeito quilombola com especificidades próprias, inclusive de ter preservados os seus territórios de identidade.

Sobre isto Garcia e demais autores (2015, p. 315) salientam:

As comunidades negras, rurais e urbanas, que atualmente vêm protagonizando o auto reconhecimento como remanescentes de quilombos, uma identidade vinda de fora proveniente de uma política de ordenamento territorial, o que representa a única alternativa encontrada por estas comunidades, tanto para garantir o direito à terra, como o acesso a determinadas condições sociais lhes foram negadas historicamente.

As autoras destacam que o que motivou as comunidades negras rurais e urbanas a lutarem por reconhecimento e por seus territórios de identidade foi, dentre outros motivos, a perda histórica do direito à terra e à sua condição de existência, portanto, não foi tão somente a perda de memória dos quilombos existentes no período da escravidão, mas também os problemas vivenciados nos quilombos existentes atualmente, compostos de trabalhadores oriundos desse espaço denominado de campo, onde os sujeitos quilombolas estabeleceram modos de subsistência e de vida na práxis que dialeticamente de renova no cotidiano das relações sociais.

Entretanto, para Garcia e demais autores (2015), não se pode negar a subjetividade dos quilombolas, que através da terra e das relações que são

permeadas a partir dela também constrói sua consciência de pertencimento, de identidade e de ancestralidade como formas simbólicas de resgate de sua autoestima e fortalece a sua capacidade de intervenção em prol do combate às discriminações, preconceitos e racismos que enfrentam. Essa capacidade de intervenção por meio da sua práxis educativa advinda do trabalho torna a racionalidade campesina e quilombola bastante presente dentro das comunidades dos quilombos na atualidade. Assim, a nova categoria do camponês quilombola é a representação que define esses sujeitos que preservam sua identidade campesina fundamentada na agricultura familiar, e sua diversidade étnica em confronto constante com o capital, mas que sustentam uma primazia de resistência, resiliência de existência constituída e em constante mudança, em prol do reconhecimento do seu direito à terra e à sua cultura, com vistas à transformação da sociedade.

CAPÍTULO II

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA

No Brasil, a partir dos finais dos anos de 1950, a educação, particularmente a educação de adultos e a educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formula as bases da educação libertadora como um paradigma que influencia o campo do currículo. A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social. Nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, buscou-se superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizadas pela aceitação, pelo ajuste e pela adaptação na sociedade vigente, e construir uma teoria crítica do currículo, pautada no questionamento e na modificação dessa sociedade.

Saul e Silva (2009), ao discutir o currículo na perspectiva crítica, afirma que o pensamento de Paulo Freire constitui uma matriz importante, que fundamenta o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Segundo a autora, os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos. O pensamento curricular crítico traz a presença de Paulo Freire no debate educacional e, no caso específico do campo do currículo, influencia as políticas e as práticas curriculares. Desse modo, passamos a destacar os elementos que configuram a sua proposta educacional libertadora e o diálogo como categoria e dinâmica do seu pensamento.

A concepção de educação emancipatória, bem como do currículo emancipatório, na perspectiva freireana, visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã – educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor(a) e estudante. A prática pedagógica, decorrente desses princípios caracterizadores da educação libertadora, rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao (à) estudante desenvolver o pensar crítico acerca da sua realidade. Paulo Freire atribui à Educação o papel de contribuir para o processo de transformação social, pois, para ele, a educação é dialógico-dialética, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador(a) e educando(a) são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. Esse movimento decorre da compreensão da Educação como ato de conhecimento e como ato político. Sendo assim, ele vê na educação a possibilidade de emancipação humana para superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes. Essa concepção de educação contribui para a fundamentação de um currículo que possibilite a conscientização pelos sujeitos dos condicionantes das estruturas sociais que alienam e oprimem – currículo pautado na compreensão de mundo, de ser humano e de sociedade como unidade dialética, os quais se movem na inter-relação de complementaridade. Os elementos político-pedagógicos da educação libertadora e os fundamentos da prática dialógica contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, para superar a concepção técnico-linear de currículo e tratá-lo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita pensar o currículo na direção de um projeto social que pode colaborar para a emancipação dos homens e das mulheres, assim como subsidiar a orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas curriculares comprometidas com ações educativas coerentes com a proposta educacional libertadora.

Conforme descrito nesse tópico, a proposta curricular para o Caderno Pedagógico está assentada numa perspectiva de pedagogia crítica e busca atender ao que preconiza as políticas educacionais no que concerne à diversidade,

compreendida como valorização das diferenças e garantias de direito dos sujeitos tendo como parâmetro a identidade e a cultura. Sendo assim, há que se levar em consideração as tradições culturais, oralidade e saberes dos diferentes povos. Nesse sentido, propomos esse material para ser trabalhado com os sujeitos aqui denominados de camponeses quilombolas.

Para isso, buscamos organizar as temáticas orientando-as de acordo com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, de modo que os professores possam compreender que cada atividade proposta tem um objetivo a ser atendido e que a diversidade cultural está contemplada na Base, e deve ser levada em consideração no trabalho pedagógico respeitando o contexto local, regional e global. (BRASIL, 2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é respaldada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), quando, no seu aporte teórico, estabelece uma articulação entre o que é diverso/diversidade e o que é básico comum traduzidas na compreensão de que as competências são comuns, mas os currículos são diversos. E acrescenta a necessidade de aprendizagens essenciais e não de currículos mínimos. Essa concepção é balizadora para a formação integral do sujeito, contemplando assim todas as suas dimensões: a dimensão social, cultural, biológica, política e econômica.

A BNCC foi criada para atender a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental foi instituída no Brasil por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quanto ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, foi instituída pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, nos termos do artigo 35 da LDB e fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL, 2018)

A BNCC se propõe a democratizar o acesso a um currículo comum em todo território nacional, algo que já está amplamente amparado pela legislação educacional brasileira, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.294/1996, e também na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210, que estabelece:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua

portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Ainda que o texto constitucional não mencione educação básica, este manifesta a ideia de uma base curricular comum para o ensino fundamental, que valorize as manifestações culturais e artísticas nacionais e regionais. Além disso, o artigo 9º, inciso IV, da LDB/1996 legitima essa ideia. Quando afirma ser possível no:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 10)

Temos ainda o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). Neste, a BNCC está atrelada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (meta 7); e à formação de professores (meta 15). (BRASIL, 2014) Nesse contexto, implantar um currículo, em todo território nacional, que atenda às exigências da política educacional brasileira, bem como que atenda aos padrões de qualidade a nível internacional, tornou-se prioridade, e, de certo modo, a BNCC, passa a ser uma ferramenta fundamental nesse processo.

Destarte, torna-se preponderante num país como o Brasil, de grandes desigualdades sociais e econômicas, um trabalho pedagógico e político a partir da diversidade cultural dos sujeitos construtores de sua própria história. Nesse sentido, a BNCC aponta para a dimensão intercultural:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade digital contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção e de que diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. (BRASIL, 2017, p. 201)

A BNCC enfatiza as mudanças na sociedade que ora se faz também tecnológica e requer dos professores a construção de novos repertórios linguísticos e culturais diversos. No que se refere às Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC aponta várias categorias importantíssimas que os discentes precisam se

apropriar, como identidade, respeito mútuo, diversidade, Direitos Humanos, consciência socioambiental, argumentação, cultura digital, cartografia, dentre outras, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências específicas para a área de Ciências Humanas

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.	5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.	6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.	7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	

Fonte: Brasil (2017, p. 359).

De acordo com Santos e Nunes (2020), o modelo de competência proposto na BNCC tem sua fundamentação no idealismo subjetivista de Kant, quando este pensador assume o pensamento de Platão ao mencionar que as categorias são extraídas apenas do pensamento. Mas destaca-se o fato de que Kant vai além e questiona a separação entre corpo e mente, razão e experiência. Assim, os paradigmas educacionais de valorização dos saberes da experiência são ancorados nos pressupostos kantianos, que normalmente desconsideram a importância da acumulação do conhecimento produzido para a formação humana, pautado na ação-reflexão-ação (práxis) que leva em conta o processo histórico, originado das múltiplas determinações presentes na prática

social, pois centram-se no empirismo, no qual o que está em voga é a prática reflexiva e os saberes adquiridos no cotidiano da escola. (PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2002)

O modelo de competência operacional subjacente à BNCC está em comum acordo com os pressupostos kantianos, tendo como base os pressupostos empiristas, defendidos pelos filósofos liberais como John Dewey, que, ao sugerir a superação do modelo educacional da pedagogia tradicional, fundamentada no racionalismo, na qual o aluno é passivo, e somente o professor é o detentor e transmissor do conhecimento, propõe a pedagogia da Escola Nova, centrada no aluno como ser sujeito ativo, cujo destaque passa a ser a aprendizagem, sem levar em consideração questões sociais, culturais e econômicas dos discentes. Discordamos dessa proposição, pois entendemos que se o foco se direcionar para a aprendizagem individual, conforme preconiza os escolanovistas, o processo ensino-aprendizagem poderá servir de justificativa para a meritocracia e o fracasso escolar, uma vez que há uma responsabilização do aluno pela aprendizagem, nesse caso, se o aluno não aprende, a culpa passa a ser dele, e não há observância sobre as múltiplas determinações que originam o fenômeno do fracasso escolar, como, por exemplo, a falta de investimentos em políticas educacionais. (SANTOS; NUNES, 2020, p. 31) Desse modo, advogamos a necessidade de que as competências operacionais da BNCC sejam ressignificadas *in loco* e trabalhadas numa perspectiva crítica. Santos e Nunes (2020, p. 33) salientam que as competências críticas

[...] privilegiam a facticidade e as contingências mediadoras das relações de causa e efeito, ou seja, o mundo e tudo aquilo que interage com ele como: as vivências, os sujeitos, as crises, o poder, a opressão, o trabalho e as condições objetivas que implicam em dificuldades quase intransponíveis as classes excluídas dos processos social e produtivo.

Todavia, é necessário problematizarmos até que ponto nossas escolas do campo e escolas quilombolas dispõem dos repertórios elucidados pela BNCC para readequarem seus currículos, conforme as novas orientações. E ainda, diante das especificidades regionais e locais das escolas do campo e quilombolas, nossos sistemas de ensino e nossos docentes estão dotados do repertório didático e formativo para implementar a BNCC, que levem em consideração as especificidades e complexidades dessas realidades (áreas rurais de difícil acesso, escolas isoladas, salas multisseriadas, falta de infraestrutura e materiais básicos, sem acesso à internet, dentre outros)?

Neste contexto, o Caderno Pedagógico apresenta-se como uma importante ferramenta didático-metodológica que, alinhada com a BNCC, busca atender a uma demanda pedagógica de aprendizagens que permite aos camponeses quilombolas o direito de legitimarem sua cultura e suas singularidades no currículo e nas práticas pedagógicas, tornando-as evidenciadas nos diversos contextos escolares.

O USO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Para tanto, este Caderno propõe um trabalho pedagógico por meio de Sequências Didáticas (SD), conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo (objeto de conhecimento) ou tema proposto seja alcançado pelos discentes. (KOBASHIGAWA et al., 2008)

A transposição didática (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006) dos gêneros textuais exige uma organização sequencial e modular do fazer pedagógico. Para tal didatização, são necessárias as seguintes ações para o encaminhamento da sequência:

1. a definição da prática de linguagem a ser ensinada;
2. a construção de uma orientação didática;
3. elaboração/construção da SD;
4. e sua transposição didática.

De acordo com Bronckart (2007, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. A linguagem é indissociável da interação social, uma vez que “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN, 2004, p. 124) Em síntese, as operações de linguagem aprendidas (e apreendidas) engendram os gêneros textuais, que, por sua vez, são transformados em objetos de ensino-aprendizagem.

A seleção de um gênero, por conseguinte sua orientação, repousa sobre três princípios interdependentes e em evolução constante: a legitimidade, a pertinência e a solidarização. A legitimidade diz respeito aos saberes legitimados pelos especialistas nos espaços acadêmicos, os quais são materializados em documentos que norteiam o fazer pedagógico; a pertinência está relacionada às capacidades dos professores em promover atividades didático-pedagógicas com as finalidades e objetivos do processo ensino-aprendizagem e podem ser identificados aqui, no caderno pedagógico, em consonância com o Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas e em seus Projetos de Ensino; a solidarização concerne à efetivação de um novo saber, o qual trará condições de reflexões sobre a práxis. A sequência didática possibilita o estabelecimento de um diálogo entre os professores, em que as trocas de experiências são salutares para o exercício de sua prática educativa. O termo Sequência Didática (SD) apareceu pela primeira vez no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde então tem sido utilizado e ressignificado nos diversos documentos oficiais.

O nosso Caderno Pedagógico está estruturado em sequências didáticas, em conformidade com o que propõe a BNCC (2017), traz também os seus códigos alfanuméricos, no sentido de orientar o docente quanto às etapas, aos anos e aprendizagens a serem contempladas em cada sequência. Por exemplo, na Unidade I do referido Caderno é sugerido o tema: **Trabalho como princípio educativo**. Essa temática pode ser trabalhada desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, todavia, vamos exemplificar, de acordo com a BNCC, qual habilidade voltada para o 1º ano do Ensino Fundamental esse tema abordará:

Código alfanumérico: EF01GE07

Habilidade: Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.

Na BNCC, esta habilidade está inserida na unidade temática “Mundo do Trabalho”, e no objeto de conhecimento “Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia”, respectivamente. O Caderno Pedagógico, além de abordar a categoria trabalho como princípio educativo, traz jogos e brincadeiras populares diversas e afro-brasileiras, o que é também ressaltado na BNCC:

A unidade temática Brincadeiras e Jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BRASIL, 2017, p. 172)

Portanto, as brincadeiras e jogos propostos pelo Caderno Pedagógico têm um caráter intencional com objetivos precisos de atender aos educandos quilombolas quanto a interação social, a convivência com as diferenças, respeito às diferentes culturas e aprendizado constante da coletividade como fator determinante nas mudanças em nossa sociedade.

Além disso, o referido Caderno sugere ações pedagógicas contextualizadas, ou seja, propõe um ensino articulado com o mundo da vida dos discentes, seus valores, sua cultura, com as suas tradições, com a sua comunidade, enfim, um ensino que esteja articulado com a realidade vivenciada por cada um, e, sobretudo, que o ensino ministrado faça sentido para ele, para além dos muros da escola. A BNCC aponta que a

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais. (BRASIL, 2017, p. 172)

Destarte, este Caderno Pedagógico, por meio das Sequências Didáticas, almeja promover a vivência de práticas pedagógicas contextualizadas a partir da interlocução e diálogo com os discentes e comunidade, de modo que, a todo momento, o docente possa intervir para a melhoria do processo ensino

e aprendizagem, oportunizando situações para que o educando assumira uma postura reflexiva sobre si e o outro, sobre sua realidade local e global, a fim de que se torne, de fato, sujeito do processo de ensino e aprendizagem, como preconiza a BNCC. A Base contém alinhamentos e articulações pedagógicas dispostos da seguinte maneira:

- a. Competências gerais – para a educação básica – (conceitos e procedimentos);
- b. Competências específicas (de cada área do conhecimento);
- c. unidades temáticas (temas essenciais da área ou do componente curricular);
- d. habilidades (práticas, atitudes e valores a serem alcançados).

É importante destacar que todo trabalho das unidades temáticas e das sequências didáticas buscam ressaltar uma predominância na história da África e nas religiões de matrizes africanas por compreender que no nosso país, o Brasil, ainda imperam as desigualdades, preconceitos, discriminações e racismo atingindo massivamente as populações negras afrodescendentes, entre elas estão os quilombolas. A imagem que se tem do povo negro é estereotipada.

Os milhões de africanas e africanos que vieram escravizados para as Américas a fim de trabalharem nas plantações de café, cana-de-açúcar, nos campos e em outros espaços não vieram sozinhos. Além de seus próprios corpos, vieram acompanhados de estereótipos sociais negativos construídos acerca de sua imagem, visões negativas e preconceituosas capazes de apresentar essas africanas e africanos como sujeitos sem cultura, não civilizados. Por outro viés, esses sujeitos vieram acompanhados de suas crenças, culturas, valores civilizatórios, línguas e uma série de saberes e fazeres específicos próprios de suas organizações sociais e políticas, fatores essenciais para a preservação de sua história, adaptação ao território estranho e para o fomento de mecanismos de resistência ao sistema escravista ao qual foram submetidos.

[...] São homens e mulheres que, apesar de todos os entraves que lhes foram impostos, mantiveram força e inteligência suficientes para conhecer, compreender e adaptarem-se às terras que lhes eram estranhas. E, para tanto, não contaram com outros recursos, senão seus corpos, suas mãos, suas habilidades com o que foram capazes de criar e improvisar. Entretanto, esses homens e mulheres contaram, sobretudo, com suas memórias vivas procedentes da África [...]. (DEUS, 2011, p. 8)

De acordo com Sousa (2019, p. 111), a história contada para os negros sobre a visão negativa que foi construída historicamente colocando-os como pessoas inferiores,

[...] se pauta em uma marca de maldição narrada na Bíblia, no Antigo Testamento (Gênesis, cap. 9, vers. 18 – cap. 10, vers. 32), quando Noé foi flagrado bêbado e nu pelo jovem Canaã, o qual faz zombaria. Noé, por sua vez, em represália ao Filho de Cam, o amaldiçoa a ficar negro, e sair daquela terra, para estabelecer-se, onde hoje é descrito pelos historiadores como o continente africano.

O autor acrescenta que essa versão histórica não causaria tantos transtornos tempos depois, se ficasse apenas no espaço teológico-religioso, porém esse trecho bíblico serviu para fundamentar a promulgação de um documento intitulado *Bula Romanus Pontifex*, que serviu de justificativa para a exploração e escravização do povo africano pelo Reino de Portugal. Assim, por muito tempo, essa passagem foi utilizada como pretexto para que algumas igrejas de preceitos católicos romanos, ou de matrizes protestantes negassem ao sujeito de epiderme negra a possibilidade de galgarem um lugar de destaque nessas instituições, a exemplo de sacerdotes, pastores, ou quaisquer outras funções de chefia nas organizações religiosas. (SOUSA, 2019)

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que enquanto a escravidão se fez presente em território brasileiro, também se fez presente a resistência escrava em suas mais variadas formas, sobretudo na formação de quilombos, configurada como fruto da criatividade e força desses grupos na busca pela liberdade e por uma maior autonomia no seio do sistema escravista. Enquanto lugares de resistência, os quilombos podem ser pensados, inclusive, como espaços sincréticos onde se fundiam aspectos culturais africanos e brasileiros, de modo a serem recriadas outras culturas e significações, através do encontro de representações de pessoas que foram escravizadas originários de distintas regiões africanas com as de negros nascidos no Brasil, bem como com outros grupos resistentes ao sistema, que eram acolhidos nos quilombos, como, por exemplo, os indígenas.

Nesse contexto, há a necessidade dos camponeses quilombolas em conhecer sua verdadeira história, sua cultura, sua ancestralidade, suas especificidades, compreendendo neste primeiro momento toda história africana invisibilizada dentro das escolas quilombolas também, pois os professores não possuem formação específica sobre a temática, o que contribui para reforçar

essa visão negativa do negro, impedindo que os mesmos se identifiquem com a beleza de sua própria história , ancestralidade, religiosidade; enfim, sua diversidade cultural Sendo assim, elaboramos algumas propostas de SD para as Unidades Temáticas, no intuito de trabalhar a diversidade no contexto local do camponês quilombola, observando dois movimentos:

1. **Capítulos e Unidades Temáticas:** apresentamos os temas das SDs com as respectivas habilidades e códigos alfanumérico, conforme descritos na BNCC na forma de quadros;
2. **Sequências Didáticas:** elaboramos SD para educação infantil e ensino fundamental de acordo com cada Capítulo e Unidades Temáticas propostas.

CAPÍTULO III

QUADRO REFERENCIAL ALFANUMÉRICO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADE DA BNCC TRABALHADAS NESTE CADERNO DE SUBSÍDIOS PEDAGÓGICO

Pensamos em apresentar uma relação de competências e habilidades que podem ser trabalhadas numa perspectiva crítica. Desse modo, o Quadro 2 traz uma proposição de sequências didáticas para serem trabalhadas do 1º ao 5º ano.

Quadro 2 – Habilidades trabalhadas conforme A BNCC

OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
HABILIDADES	<p>O modo de vida das crianças em diferentes lugares; Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia.</p> <p>(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.</p> <p>(EF01GE07): Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.</p> <p>(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.</p>	<p>Convivência e interações entre pessoas na comunidade; Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes.</p> <p>(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</p> <p>(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.</p> <p>(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.</p> <p>(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.</p>	<p>A cidade e o campo: aproximações e diferenças.</p> <p>(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.</p> <p>(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.</p> <p>(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p> <p>(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p>	<p>Território e diversidade de cultural.</p> <p>(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (índigenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p> <p>(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.</p>	<p>Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais.</p> <p>(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.</p>

UNIDADE TEMÁTICA I - LUDICIDADE: BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS					
OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
HABILIDADES	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial. (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. (Identificar isso nas brincadeiras passadas de uma geração a outra)	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compoem a cidade e os municípios. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço. (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	As tradições orais e a valorização da memória. (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.
UNIDADE TEMÁTICA III – DIVERSIDADE CULTURAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA					
OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	Pontos de referência: Formação do leitor literário; Contagem de histórias; Decodificação/Fluência de leitura; Conhecimento do alfabeto do português do Brasil;	Experiências da comunidade no tempo e no espaço; Localização, orientação e representação espacial; Formação do leitor literário; Contagem de histórias; Decodificação/Fluência de leitura; Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	Representações cartográficas; Formação do leitor literário. Contagem de histórias; Decodificação/Fluência de leitura; Planejamento de texto oral; Exposição oral;	Elementos constitutivos dos mapas; Formação do leitor literário; Contagem de histórias; Decodificação/Fluência de leitura; Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia; Planejamento de texto oral; Exposição oral.	Mapas e imagens de satélite; Formação do leitor literário; Contagem de histórias; Decodificação/Fluência de leitura; Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia; Planejamento de texto oral; Exposição oral.

HABILIDADES	<p>(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.</p> <p>(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referências espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.</p> <p>(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p> <p>(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.</p> <p>(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p>	<p>(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.</p> <p>(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.</p> <p>(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p> <p>(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.</p>	<p>(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p> <p>(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.</p> <p>(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p> <p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p> <p>(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p>	<p>(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p> <p>(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p> <p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p> <p>irregulares fonema-grafema.</p>	<p>(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.</p> <p>(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p> <p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p>
-------------	--	--	---	---	---

		<p>(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.</p>	<p>(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p>	<p>(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. (EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p>	<p>(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. (EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual. (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p>
--	--	---	---	---	--

UNIDADE TEMÁTICA IV - ORGULHO DE SER AFRODESCENDENTE E CAMPONÊS QUILOMBOLA!

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
OBJETOS DO CONHECIMENTO	Estratégia de leitura; Leitura colaborativa e autônoma; Matrizes estéticas e culturais; Contexto e práticas musicais; Materialidades musicais; Processos de criação.	Estratégia de leitura; Leitura colaborativa e autônoma; Matrizes estéticas e culturais; Contexto e práticas musicais; Materialidades musicais; Processos de criação.	Estratégia de leitura; Leitura colaborativa e autônoma; Matrizes estéticas e culturais; Contexto e práticas musicais; Materialidades musicais; Processos de criação.	Estratégia de leitura; Leitura colaborativa e autônoma; Matrizes estéticas e culturais; Contexto e práticas musicais; Materialidades musicais; Processos de criação.	Estratégia de leitura; Leitura colaborativa e autônoma; Matrizes estéticas e culturais; Contexto e práticas musicais; Materialidades musicais; Processos de criação.
HABILIDADES	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, recolhendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

	<p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p>	<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p>	<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p>	<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p>	<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p>
--	--	--	--	--	--

UNIDADE TEMÁTICA V - UMA HISTÓRIA SOBRE A PRESERVAÇÃO DA CULTURA, DA IDENTIDADE E DAS RELAÇÕES SOCIAIS					
OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	Pontos de referência.	Localização, orientação e representação espacial.	Representações cartográficas.	Território e diversidade cultural.	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais; Mapas e imagens de satélite.
HABILIDADES	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referências espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência. (EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. (EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.	(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

UNIDADE TEMÁTICA VI – JOGOS AFRICANOS: MANCALA

OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação; Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.
	2º ANO	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço; Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.
	3º ANO	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.); Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação.
	4º ANO	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço; Problemas de contagem; Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.
	5º ANO	Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais; Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.

	<p>(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. (EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples. (EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.</p>	<p>(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos. (EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.</p>	<p>(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. (EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.</p>	<p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.). (EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. (EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p>	<p>(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (EF05MA13) Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo. (EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p>
--	--	---	--	--	--

UNIDADE TEMÁTICA VII - DIDÁTICA VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
HABILIDADES	<p>(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.</p>	<p>(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.</p>	<p>(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.</p>	<p>(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</p>	<p>(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</p>

UNIDADE TEMÁTICA VIII - OS TERREIROS E AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS

OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
<p>HABILIDADES</p> <p>((EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p>	<p>Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.</p>	<p>Alimentos sagrados.</p>	<p>Práticas celebrativas.</p>	<p>Ideia (s) de divindade (s).</p>	<p>Ancestralidade e tradição oral.</p>
	<p>((EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p>	<p>(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>	<p>(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas e sociedades.</p>	<p>(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>	<p>(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p>

UNIDADE TEMÁTICA IX - COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTA E RESISTÊNCIA E UNIDADE TEMÁTICA X - A HISTÓRIA DOS POVOS REMANESCENTES DE QUILOMBOS DA MINHA CIDADE.

OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população; A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas; As tradições orais e a valorização da memória.
HABILIDADES	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades. (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à Pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.

UNIDADE TEMÁTICA XI - CAPOEIRA LUTA, DANÇA E RESISTÊNCIA.					
OBJETOS DO CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
		<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. Contextos e práticas. Elementos da linguagem. Processos de criação.</p>			
HABILIDADES	<p>(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal; (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado; (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado; (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança; (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p>				

Fonte: elaborado pelas autoras.

CAPÍTULO IV

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Os processos educativos construídos dentro do universo escolar na perspectiva da Educação do Campo foram se aproximando e se apropriando da potencialidade formativa que o trabalho possui. A tomada de consciência dos trabalhadores de que os conhecimentos adquiridos na escola poderiam estar voltados para a formação do trabalhador foi peça-chave nessa aproximação do trabalho como princípio educativo.

De acordo com Ramos (2004), o trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade. Entendendo a importância do trabalho como elo de mediação entre o homem e a natureza, temos como aporte essa temática para trabalhar no nosso caderno, no intuito de valorizar o modo de produção da existência realizado pelos camponeses quilombolas.

O trabalho do camponês quilombola possui um sentido formativo que pode e deve ser melhor explorado na educação ofertada para o campo, chegando ao entendimento de que, dessa forma, a escola não é o único espaço educativo para uma educação de formação integral, e que, por isso, observar uma organização do trabalho escolar na forma de tempo escola e tempo comunidade, conforme orienta a Pedagogia da Alternância, e que os movimentos sociais já vem utilizando para a construção de suas escolas, é um caminho necessário para um bom processo formativo para os projetos educativos para os sujeitos do campo. (OLIVEIRA; GOMÉZ, 2014)

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Partindo deste conceito é necessário o envolvimento das pessoas dos quilombos, que poderão contar as histórias de seus antepassados quando chegaram na terra; qual o significado de trabalho que eles têm? Qual a importância do homem do campo?

Leitura de cartas, contos e causos contados pelos moradores dos quilombos;

Figura 8 – Homem do campo



Fonte: Google imagens.¹

Construção de redações a partir do tema: se o homem do campo não planta a cidade não janta. Realize concursos de redações, organize o material em uma coletânea para que fique à disposição de todos para serem consultadas.

¹ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/C8NefdaszpEMdpNy7>.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE



Os professores conduzirão os alunos para o campo com o objetivo de fotografar modos de produção, tipos de lavouras, experiências das pessoas, e depois poderão construir um registro histórico com todos que foram fotografados.

UNIDADE I – TRABALHANDO A HISTÓRIA, A ORALIDADE E AS TRADIÇÕES DOS CAMPONESES QUILOMBOLAS

Sugerimos que o(a) professor(a) apresente a canção “Penerô Xerém”, de Luiz Gonzaga. Em seguida, apresente a biografia desse importante artista para a música popular brasileira e questione aos alunos sobre o que a música retrata, qual sua provável origem/inspiração, qual cenário, se eles se identificam com a canção, dentre outros. Depois cante com os alunos.

Penerô Xerém (Luiz Gonzaga)²

Ôi pisa o milho, penerô xerém
Ôi pisa omilho, penerô xerém
Eu num vou criar galinha
Pra dar pinto pra ninguém } bis

Na minha terra
Dá de tudo que plantar
O Brasil dá tanta coisa
Que eu num posso decorar
Dona Chiquinha
Bote o milho pra pilar
Pro angu, pra canjiquinha
Pro xerém, pro munguzá

Só passa fome
Quem não sabe trabalhar
Essa vida é muito boa
Pra quem sabe aproveitar
Pego na peneira
Me dano a saculejar
De um lado fica o xerém

2 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/1562665/>.

Do outro sai o fubá
Saculeja, saculeja, saculeja, já } bis
Penerô xerém
Ôi pisa no milho...

Essa canção do artista Luiz Gonzaga retrata o trabalho, característica do meio rural, canções como essa são bem comuns nas tradições populares de nosso Brasil e do mundo. Assim, os **Cantos de Trabalho** são uma prática antiga e tradicional da história brasileira, principalmente no campo. Oriundos de tradições musicais indígenas mescladas com as influências europeias e africanas, os cantos de trabalho marcavam os ritmos de trabalho, unificando ainda o trabalho coletivo e contribuindo para que se diminuísse a extenuação decorrente das longas jornadas de trabalho. Além de Luiz Gonzaga, uma grande artista brasileira que também retratou os cantos de trabalho foi a cantora Clementina de Jesus, que gravou, em 1976, a faixa “Cinco cantos de Trabalho”, algumas decorrentes de arranjos feitos a partir de músicas do folclore brasileiro.

Para saber mais, assistam aos filmes-documentários: *Cantigas de Trabalho*, do cineasta Humberto Mauro; e *Cantos de Trabalho* do cineasta Leon Hirszman.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE

Indague aos alunos sobre as cantigas de trabalho da comunidade, se eles conhecem mais alguma, peça-lhes para expor seus conhecimentos e experiências. Convide pessoas da comunidade para compartilharem suas experiências de vida, de trabalho coletivo e de tradições populares.

Convide os alunos a irem para a área externa da escola, forme um grande círculo, cantem a música “Penerô Xerém”, de Luiz Gonzaga, e outras vivenciadas na comunidade, depois crie com eles movimentos para as canções.

PREPARANDO O AMBIENTE

Cante com os alunos novamente a canção “Penerô Xerém”, de Luiz Gonzaga.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Conversa sobre festas juninas e sobre a situação do agricultor na Bahia.

Problematize: Discuta com os alunos sobre as condições de trabalho, condições climáticas, desafios enfrentados pelos agricultores; enfim, sobre

os tipos de trabalho desenvolvidos em sua comunidade e as peculiaridades da vida no campo.

Durante a atividade: Professor(a), na roda de conversa apresente a canção “Penerô Xerém”, de Luiz Gonzaga, em forma de texto, distribua um para cada aluno. Peça para listarem as palavras-chave do texto e acrescentar à lista outras palavras relativas ao tema. Faça a leitura coletiva das palavras.

Divida a turma em grupos e peça para retirar do texto uma palavra que será estudada e apresentada por cada grupo.

Realize uma produção de texto, individualmente ou em de texto em dupla, a partir da transcrição de uma música junina que sabem de cor.

Obs.: Alunos não leitores (trabalho com letras ou sílaba) utilizar fichas de leitura ou glossário alfabetizador para que os alunos construam as palavras tendo como referência as palavras-chave.

APÓS A ATIVIDADE

Este é o momento de socialização das canções que foram transcritas, cada um cantará para a turma a sua canção e compartilhará as impressões que teve das atividades desenvolvidas em torno da temática “Trabalho como Princípio Educativo”.



O professor não pode esquecer do momento de trabalhar os modos de vida do homem camponês quilombola e as influências da África no Brasil!

UNIDADE II - LUDICIDADE: BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

PREPARANDO O AMBIENTE



A professora conversará com os alunos sobre a influência africana no Brasil. E fará uma listagem sobre o que eles identificam como herança africana: brincadeiras, alimentação e palavras.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Apresente gravuras de crianças brincando (brincadeiras de origem africana) e questione as crianças sobre do que se trata a gravura, se já brincaram daquelas brincadeiras, se conhecem as regras e se elas conhecem outras brincadeiras etc., faça uma lista no quadro com os nomes das brincadeiras que as crianças forem falando.

DURANTE A ATIVIDADE...

Pesquisa sobre jogos brasileiros e africanos, a história e as culturas de países do continente africano podem ser discutidas por meio de brincadeiras. Muitos jogos conhecidos no Brasil, como esconde-esconde e o jogo das cinco pedrinhas, ou “cinco Marias”, são também praticados em muitos países.

Proponha uma pesquisa sobre jogos brasileiros e africanos e pergunte: por que praticamos os mesmos jogos, às vezes com nomes ou regras diferentes?

O(A) professor(a) poderá ampliar essa atividade e apresentar os jogos africanos de tabuleiro como a mancala, yoté etc., e confeccioná-los com os alunos. Com as turmas de alunos maiores, também poderá trabalhar com

a origem da matemática, e sobre como o homem começou a contar, dentre outras possibilidades.

Na sequência, o(a) professor(a) levará os alunos à quadra ou pátio para a realização das brincadeiras a seguir:

Meu Querido Bebê (Nigéria)

Um jogador é escolhido e deve ficar de fora, para não ver o que os outros vão fazer. O restante escolhe outro para ser o bebê. Este, deve se deitar no chão para que seja feito o contorno do seu corpo. Depois, ele se junta aos demais, e todos chamam aquele que foi retirado. O que saiu deve adivinhar a qual corpo aquele contorno pertence. Se acertar, ele pontua e continua em uma nova rodada. Se errar, outro jogador assumirá seu lugar. Vence aquele que tiver mais acertos.

Terra e Mar (Moçambique)

Essa brincadeira se assemelha com a brincadeira tradicional “morto-vivo”. Inicie a brincadeira desenhando, no chão, um longo risco com giz: de um lado será a terra, e de outro, o mar.

Para iniciar a brincadeira, todas as crianças poderão ficar do lado da terra. Uma pessoa deve ser escolhida para dar os comandos: quando ela disser “mar”, todos(as) devem pular para o lado dele. Quando disser terra, todos(as) devem ir para o lado correspondente à terra. E assim sucessivamente.

Ampe (Gana)

Primeiro tem que escolher um líder. Os outros participantes ficam organizados em forma de um semicírculo. A brincadeira começa quando o líder fica de frente para o jogador que está em uma das extremidades do grupo. Ele e esse jogador batem palmas, pulam, saltam e depois colocam um pé à frente. Se os dois colocarem o mesmo pé para frente, o líder está fora, e o outro jogador fica no lugar dele. Se colocarem os pés diferentes, o líder permanece, vai para o próximo jogador e faz a mesma rotina. Um ponto é marcado cada vez que o líder é bem-sucedido. Cada jogador toma um rumo como líder e vence aquele que tiver mais pontuação.

Mamba – África do Sul

Marque e estabeleça os limites no chão. Todos devem permanecer dentro deles. Escolha um jogador para ser a mamba (cobra).

A cobra corre ao redor da área marcada e tenta apanhar os outros. Quando um jogador é pego, ele segura sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra, e assim sucessivamente. Somente o primeiro jogador (a cabeça da serpente) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois esses não podem passar pelo corpo da serpente. O último jogador que não for pego vence a partida.

Escravos de Jó (cultura popular brasileira)

É uma brincadeira de roda, guiada por uma cantiga bem conhecida, cuja letra pode mudar de região para região. Para brincar, é preciso no mínimo duas pessoas. Todos têm suas pedrinhas e no começo elas são transferidas entre os participantes, seguindo a sequência da roda. Depois, quando os versos dizem “Tira, põe, deixa ficar!”, todas seguem a orientação da música. No verso “Guerreiros com guerreiros”, a transferência das pedrinhas é retomada, até chegar ao trecho “zigue, zigue, zá!”, quando os participantes movimentam as pedras que estão em mãos para um lado e para o outro, sem entregar-las a ninguém. O jogador que erra os movimentos é eliminado da brincadeira, até que surja um único vencedor.

Pular corda (cultura popular brasileira)

Preferida das meninas, tanto na versão tradicional quanto nas versões diferenciadas em que a brincadeira é guiada por alguma cantiga. Além de ser divertida para o lazer, é uma atividade excelente para exercitar o coração e a coordenação motora. Pode ser praticada tanto individualmente quanto em grupo, quando duas pessoas seguram as pontas das cordas e movimentam o instrumento para que um ou mais participantes possam pular. Quem esbarrar na corda sai da brincadeira. Ou simplesmente perde, e continua!

Cinco Marias (cultura popular brasileira)

Outra brincadeira muito apreciada pelas meninas! Jogar todas as cinco pedrinhas no chão (ou outra superfície) e pegar uma delas sem tocar nas demais; jogar para o alto a pedrinha escolhida, enquanto pega uma das outras quatro que estão no chão, e sem encostar nas restantes; segurar a pedrinha na volta, com a mesma mão, antes que ela caia no chão; repetir o mesmo para cada uma das quatro pedrinhas. Novamente, jogar as cinco pedrinhas no chão e pegar uma, sem tocar nas restantes; repetir a etapa anterior, só que agora de

duas em duas pedrinhas. Repetir tudo, mas desta vez pegando uma pedrinha e depois as três restantes ao mesmo tempo. Jogar as pedrinhas, pegar uma, jogá-la para o alto, pegar as quatro pedrinhas restantes de uma só vez e em seguida pegar a pedrinha que estava no ar sem deixar cair nenhuma. Na última etapa, jogar as cinco pedrinhas no chão e pegar uma sem tocar nas demais; com a outra mão, formar um túnel por onde as quatro pedrinhas restantes deverão ser passadas, uma de cada vez, enquanto a pedrinha escolhida estiver lançada ao ar.

Observação – Se o jogador tocar numa das pedrinhas que estão no chão que não seja a escolhida para a execução da jogada, ou deixar algumas delas cair da mão, passará a vez para o próximo jogador.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE



Com essas atividades, o professor deve ajudar seus alunos a perceber a importância da compreensão da práxis, oriunda deste trabalho educativo, primeiro para preservação da memória coletiva como fator identitário para autoafirmação da sua condição de camponês quilombola se apropriando do saber necessário para intervir na luta a favor da classe trabalhadora de terem os seus direitos respeitados também no sistema educacional.

UNIDADE III – RESGATANDO OS JOGOS E AS CANTIGAS DE RODA DOS CAMPONESES QUILOMBOLAS

Figura 9 – Cantigas de roda



Fonte: Escola Educação (2020).

Toda criança gosta de músicas, cantigas de roda, brincadeiras e jogos. Todas elas pertencem a cultura popular, esse conhecimento deve ser discutido, pesquisado e vivenciado no contexto escolar. O bom de trabalhar com elementos da cultura popular, como as cantigas, brincadeiras etc., na alfabetização, é que elas são facilmente memorizáveis, inserindo a criança em situações de leitura e escrita de forma mais lúdica e prazerosa, além de oportunizar a vivência das tradições e cultura de sua comunidade.

OBJETIVOS:

- Perceber a música, os jogos, as brincadeiras e cantigas de roda como parte essencial de nossa história e cultura;
- Desenvolver a capacidade cognitiva do aluno envolvendo atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, pensamento, linguagem, concentração e ação através das brincadeiras, músicas e jogos;
- Resgatar brincadeiras e canções que fazem parte de nossa cultura popular, envolvendo a participação da comunidade;
- Brincar, colaborar e respeitar as regras do jogo;
- Trabalhar com movimentos psicomotores, utilizando os parâmetros da educação física para melhorar o desempenho corporal e comportamental do alunado;
- Trabalhar a importância do diálogo, do trabalho em grupo, construção de estratégias para solução de problemas matemáticos.

PREPARANDO O AMBIENTE



O professor deverá se dirigir para o pátio da escola e fazer uma grande roda, perguntando às crianças se elas conhecem alguma cantiga de roda. Desse modo, todos poderão resgatar as cantigas que aprenderam com seus familiares ou na comunidade.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Convidar uma pessoa mais experiente da comunidade para contar histórias das brincadeiras e cantigas que vivenciou na infância. Instigar os alunos a interagirem com o convidado fazendo perguntas e realizando uma roda de cantigas.

DURANTE A ATIVIDADE

- Resgatar o conhecimento musical, brincadeiras, cantigas de roda e jogos com os alunos através de pesquisas e entrevistas no ambiente escolar, com a família e a comunidade;
- Apresentar algumas cantigas e brincadeiras integrantes de nossa cultura popular que hoje já não são tão vivenciadas;
- Cada aluno deverá levar para a escola uma brincadeira ou cantiga que os pais e/ou avós brincavam quando crianças. Todos juntos deverão realizar uma grande roda de cirandas;
- Selecionar algumas cantigas para a confecção de um cartaz coletivo. Essa escolha pode se dar por consenso ou votação;
- O professor poderá trabalhar ortografia e produção textual, realizando atividades de reescrita, identificação de palavras, produção e organização formal de um texto, discussão sobre o assunto principal incutido na música, memorização e organização do pensamento, confecção de fantoches, jogos, e representações de algumas músicas, entre outras;
- Explore o senso estético dos alunos, você poderá construir com eles um baú de jogos, cantigas de roda, cirandas e músicas mais comuns na comunidade, desse modo, estará estimulando a criatividade de seus alunos, além de proporcionar o resgate das memórias de infância dos sujeitos da comunidade. Os alunos participarão da parte escrita e ilustração das músicas e cantigas selecionadas.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE

- Realizar uma culminância das atividades:
 - ✓ Neste dia, além da exposição dos trabalhos, os alunos apresentarão:
 - ✓ Encenação de uma cantiga de roda com os moradores da comunidade local e do entorno;
 - ✓ Apresentação de algumas músicas e cantigas que contarão com a participação dos visitantes;
 - ✓ Ensinarão algumas brincadeiras aos pais e convidados;
 - ✓ Falarão sobre a importância da música, especialmente das cantigas de roda, bem como as brincadeiras, jogos que na atualidade estão sendo ignorados devido às novas tecnologias e aos ambientes virtuais.

Será avaliado o aprendizado nas diversas áreas do conhecimento, bem como o olhar de interesse da criança para as brincadeiras, jogos, cantigas de roda, comportamento com os colegas, respeito às regras, autoestima, maturação e a estrutura como sujeito em construção.

SUGESTÕES DE MAIS BRINCADEIRAS

Ai eu entrei na roda (cantiga popular)

Refrão - Ai, eu entrei na roda
Ai, eu não sei como se dança
Ai, eu entrei na “roda dança”
Ai, eu não sei dançar
Sete e sete são quatorze, com mais sete, vinte e um
Tenho sete namorados só posso casar com um
Namorei um garotinho do colégio militar
O diabo do garoto, só queria me beijar
Todo mundo se admira da macaca fazer renda
Eu já vi uma perua ser caixeira de uma venda
Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira
Lá se vai o meu benzinho, no vapor da cachoeira
Essa noite tive um sonho que chupava picolé
Acordei de madrugada, chupando dedo do pé.

Caranguejinho (cantiga popular)

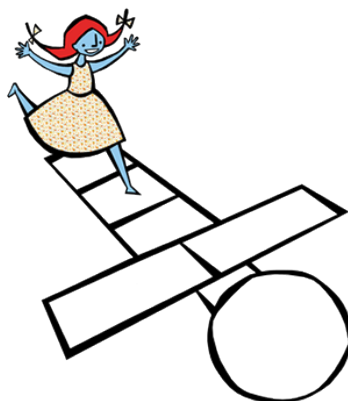
Caranguejinho tá andando, tá andando (3 ou 4 bis)
Ôh tá na boca do buraco?
Caranguejo Sinhá!

Amarelinha (cantiga popular)

Pula, pula amarelinha
Vai jogando a pedrinha
Se na linha não pisar
Lá no céu vai chegar

Academia ou amarelinha (brincadeira popular)

Desse jogo pode participar qualquer número de crianças. Risca-se no chão, com carvão, giz, ou se for na areia, com um pedaço de pau ou telha, uma figura que parece um boneco com uma perna só, de braços abertos, ou um avião, como também é conhecido em algumas partes do Brasil. As quadras da academia terminam com o céu (um círculo). São mais sete casas numeradas. A criança que gritar antes a palavra “primeira” inicia o jogo, e a ordem de quem vai jogar vai sendo gritada pelas outras crianças, sucessivamente. A brincadeira consiste em jogar uma pedra na primeira casa e ir pulando com um pé só e com as mãos na cintura por todo o desenho, indo e voltando evitando-se pisar na casa onde está a pedra e pegando-a na volta. Joga-se a pedra na segunda casa e assim sucessivamente até o céu (círculo). A pedra jogada tem que parar dentro do espaço delimitado de cada quadra ou casa. Ganha o jogo quem conseguir chegar ao céu, sem errar, ou seja, colocando a pedra no local correto, em todas as casas, fazendo todo o trajeto sem colocar os dois pés ou pisar na linha do desenho. Pode-se também fazer todo o trajeto sem jogar a pedra, levando-a em cima do peito de um dos pés ou de uma das mãos, sem deixá-la cair. Quem errar espera a próxima jogada e recomeça de onde parou. Há ainda uma outra etapa, na qual se joga a pedra de costas e, se acertar uma casa, passa a ser seu proprietário. Ali, nenhum dos adversários poderá mais pisar. Ganha quem tiver o maior número de “casas próprias”.



Queimado (brincadeira popular)

Os participantes são divididos em dois grupos de crianças. Delimita-se o campo da batalha com a mesma distância para cada lado, traçando-se uma linha no centro, chamada de fronteira. O jogo consiste em que cada criança de uma equipe atinja com a bola, jogada com as mãos da linha de fronteira,

outra criança da equipe adversária. Quem não conseguir segurar a bola e for atingido por ela será “queimado”. A criança que conseguir segurar a bola a atira, imediatamente, tentando atingir alguém do outro grupo. Vence o jogo o grupo que conseguir “queimar” ou matar todos os adversários ou o que tiver o menor número de crianças “queimadas”.

Boca-de-forno (brincadeira popular)

Escolhe-se uma criança para ser o comandante ou o Mestre, que solicita ao resto dos participantes o cumprimento de uma missão. A brincadeira começa com o Mestre gritando:

– Boca-de-forno!

Todos respondem: Forno!

– Tirando bolo!

Todos respondem: Bolo!

– O Senhor Rei mandou dizer que... e indica uma porção de idas e vindas a diversos locais, na busca de galhos de plantas, flores, vários objetos ou qualquer tipo de tarefa a ser cumprida. As crianças disparam todas e se movimentam para cumprir a missão. A brincadeira é parecida com uma gincana, mas sem um ganhador.

Tá pronto, seu lobo? (brincadeira popular)

Uma criança é escolhida para ser o lobo e se esconde. As demais dão as mãos e vão caminhando e cantando: – Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo? E o lobo responde durante muito tempo que está ocupado, fazendo uma tarefa de cada vez: tomando banho, vestindo a roupa, calçando os sapatos, penteando o cabelo e o que mais resolver inventar. A brincadeira continua até que o lobo fica pronto e, sem qualquer aviso, sai do esconderijo e corre atrás das outras crianças, tentando pegar os participantes desprevenidos. A primeira criança que for pega será o lobo na próxima vez.

Passarás (brincadeira popular)



Sem que o grupo de crianças participantes da brincadeira saiba, duas crianças escolhem aleatoriamente dois nomes – podem ser de frutas, flores, animais etc. –, e cada uma guarda o nome escolhido. Posicionam-se em pé, uma de frente para a outra e, de mãos dadas, formam um arco. O grupo de participantes forma uma fila que deverá ser encabeçada por uma criança maior ou mais esperta, que representará a mãe de todas elas. Essa criança puxará a fila e passará por baixo do arco, cantando: – Passarás, passarás, algum deles há de ficar. Se não for o da frente, deve ser o de detrás. A última criança da fila fica “presa” entre os braços do “arco” e deve responder à pergunta: – Você prefere uva ou maçã? (por exemplo). A opção escolhida levará a criança a ficar atrás daquela que guardara aquele nome. A brincadeira mantém essa sequência até o último participante ficar “preso” e escolher a fruta. Ganha o jogo a criança que tiver maior número de participantes na sua fila.

Esconde a peia (brincadeira popular)

Uma das crianças esconde qualquer objeto, enquanto as outras fecham os olhos para não ver onde foi colocado. Depois, todas passam a procurar o objeto. Para conseguir pistas, vão perguntando a quem escondeu: tô quente ou tô frio? Se estiver próximo ao esconderijo a resposta será: tá quente! Se estiver distante, tá frio! Quem escondeu também segue dando dicas do tipo: tá esquentando ou tá esfriando, de acordo com a proximidade ou distância do objeto escondido. Quando alguém chega muito perto do objeto escondido, quem escondeu grita: tá pegando fogo! E se estiver muito longe, tá gelado! A criança que achar o objeto escondido será a próxima a escondê-lo.

Cabra-cega (brincadeira popular)

Escolhe-se uma das crianças para ser a cabra-cega. Coloca-se uma venda nos seus olhos, alguém faz com que ela dê vários giros e pede-se que ela tente tocar ou segurar alguma das outras crianças participantes. Quem ela conseguir tocar ou segurar primeiro, será a próxima cabra-cega. A norma tem que ser combinada antes, se é só tocar ou tem que agarrar. A brincadeira deve ser realizada em um espaço pequeno e livre, com poucos obstáculos para que não haja acidentes e machucados.

Quebra-pote (brincadeira popular)

No Nordeste, essa brincadeira é comum em festas de aniversários. Pendura-se em um local mais alto, com uma corda ou um fio, uma panela de barro cheia de bombons, “chicletes”, chocolates e outras guloseimas. Coloca-se uma venda nos olhos de uma das crianças, faz-se com que ela gire algumas vezes, e com um bastão ou pedaço de pau na mão, ela deve tentar quebrar a panela. Se não conseguir, escolhe-se outra criança, até que uma delas consiga quebrá-la e todos correm para pegar as guloseimas no chão. Atualmente, a brincadeira é realizada utilizando-se um balão de borracha que deverá ser furado. Há também a *Piñata* (palavra em espanhol que significa pote de doces), ainda não muito conhecida no Brasil. Possui várias formas, representando diferentes temas infantis (bonecos, animais, objetos), e é confeccionada com uma espécie de papelão ou papel machê. Dentro dela são colocadas as guloseimas.

Bola de gude (brincadeira popular)

É um jogo muito antigo, conhecido desde as civilizações grega e romana. O nome “gude” tem origem na palavra “godê”, do provençal, que significa “pedrinha redonda e lisa”. Atualmente, a bola de gude é feita de vidro colorido. Há várias modalidades do jogo, porém a mais conhecida é o chamado triângulo. Risca-se um triângulo na terra e coloca-se uma bola de gude em cada



vértice. Se houver mais de três participantes, as bolas são colocadas dentro ou nas linhas do triângulo. Para saber quem vai iniciar o jogo marca-se um risco no chão, a uma certa distância do triângulo. Posicionando-se perto do triângulo, cada participante joga uma bola procurando fazer com que ela pare o

mais próximo da linha riscada no chão. O nível de proximidade da bola define a ordem dos jogadores. O jogo começa com o primeiro participante jogando a bola para tentar acertar alguma das bolinhas posicionadas no triângulo. Se conseguir, fica com a bola atingida e continua jogando até errar, quando dará a vez ao segundo e assim por diante. Se a bola parar dentro do triângulo, o jogador fica “preso” e só poderá participar da próxima rodada. Os participantes vão se revezando e tentando “matar” as bolinhas dos adversários, utilizando os dedos polegar e indicador para empurrar a bola de gude na areia, com o objetivo de atingir o maior número de bolas dos outros participantes. Ganha o jogo quem conseguir ficar com mais bolas.

Sobra-um (brincadeira popular)

Várias crianças formam um círculo e uma fica em pé, fora do círculo. Cada criança escolhe o nome de uma fruta. Quem estiver dirigindo a brincadeira diz: – Eu fui comer uma salada de frutas na casa de fulana. Faltaram banana e abacaxi. As crianças que representam essas frutas vão trocar de lugar. A criança que ficou em pé deve tentar ficar no lugar de uma delas. Se conseguir, uma daquelas é que vai ficar em pé esperando a dirigente falar o nome de outras frutas e tentar pegar outro lugar. Num dado momento, a dirigente da brincadeira diz: - Faltaram todas as frutas! Todas as crianças tentam trocar de lugar de uma vez só, e a que ficou em pé também. Como nesta brincadeira sempre sobra um, a criança que sobrou depois dessa grande troca é a perdedora.

O coelho sai da toca (brincadeira popular)

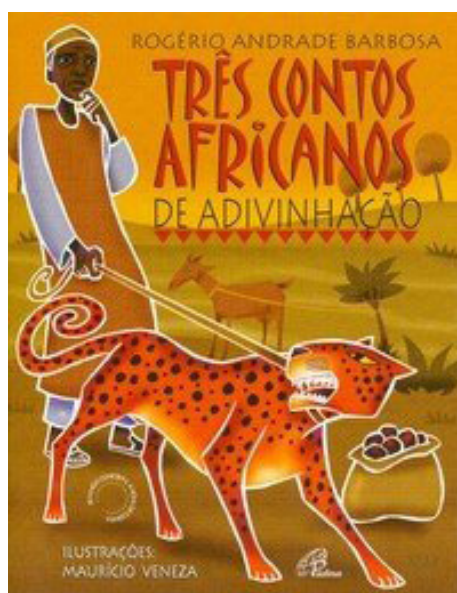
Um círculo formado por crianças de mãos dadas. Coloca-se uma no meio do círculo, que representa o coelho. O “coelho” deve fazer algumas perguntas ou pedir alguma coisa ao grupo. O grupo responde às perguntas ou atende simbolicamente ao desejo do “coelho”. Por exemplo, o coelho pergunta: que horas são? Todos respondem: são duas horas. O coelho diz: eu quero tomar banho. Uma criança do círculo diz: tome banho aqui, e simula um banho. Eu quero pentear meu pelo. Outra criança simula o pentear. Depois de muitas perguntas e pedidos, o coelho diz: eu quero sair, eu quero fugir. As crianças seguram bem as mãos e o coelho fica tentando. Quando consegue escapar, todas as crianças correm atrás do coelho e quem o alcançar vai se tornar o coelho da brincadeira.

CAPÍTULO V

DIVERSIDADE CULTURAL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Este tema deve ser trabalhado utilizando o livro apresentado na Figura 10

Figura 10 – *Três contos africanos de adivinhação*³



Fonte: Barbosa (2006).

OBJETIVOS:

- Conhecer o continente africano e algumas de suas nações apresentadas na história;
- Compreender a cultura trazida ao Brasil pelos africanos e que aqui se reconstituiu, compondo a cultura afro-brasileira, em especial nas artes em geral (música, dança, capoeira, tradições, festejos e

3 Texto: Rogério Andrade Barbosa - Ilustrações: Maurício Veneza.

folgedos etc.) Vocabulário, alimentação/culinária, religiosidade, dentre outros;

- Proporcionar através dos contos a discussão de um conjunto de questões, valores e modos de vida que abordam a temática afro-brasileira;
- Ampliar o repertório narrativo ao conhecer contos africanos;
- Conhecer os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop).

CONTEÚDOS:

- Introdução à cultura Africana e aos Valores Civilizatórios;
- África: um grande continente a se descobrir;
- Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa;
- Conhecer o país africano da Nigéria e os seus reinos (aprofundar, nas séries mais avançadas, em conteúdos relacionados à geografia, como território, sistema político, população, economia etc.);
- Trabalhar as características do gênero conto;
- Influência das palavras de origem africana na formação de nosso vocabulário;
- Vocabulário e dificuldades ortográficas;
- Produção Textual (histórias e adivinhações);
- Hábitos alimentares: pesquisar sobre hábitos africanos, em especial sobre a noz-de-cola e seus usos;
- Oficina de jogos africanos (psicomotricidade);
- Oficina de Artes plásticas.
- Musicalidade africana;
- Corporeidade.

PREPARANDO O AMBIENTE



Organize um mapa-múndi e selecione imagens que representem a diversidade cultural de cada um dos continentes, dê ênfase ao continente africano, pois as histórias remetem à cultura de povos desse continente.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Apresente o mapa ao grupo e, com o auxílio das imagens, favoreça a troca de ideias, identificando-as e anexando-as ao mapa.

O PERSONAGEM

Dos cinco continentes, oriente a atenção do grupo ao continente africano. Informe ser este um lugar muito rico, com povos que procuram manter a tradição de seus antepassados por meio de muitas histórias. Na página 03 do livro *Três contos de adivinhação*, o autor apresenta uma breve biografia; dessa forma, o educador poderá explicar ao grupo o contexto da obra.

DURANTE A LEITURA...

A professora arrumará a sala com tapetes e almofadas para que os alunos fiquem à vontade, e depois deve fazer o seguinte: organizar a turma em grupos; apresentar o livro de modo a aguçar a curiosidade dos alunos sobre o enredo da obra; em seguida mostrar o livro e fazer algumas indagações à turma:

- O que vocês veem na capa do livro?
- Que tipo de história você acha que apresenta aqui?
- Qual o título da história?
- Qual o nome da autora?
- Qual o nome da ilustradora?

Na sequência, faça a leitura do livro para a turma (com alunos maiores a leitura poderá ser feita pelo próprio grupo) com uma boa entonação, de modo a prender a atenção dos educandos.

A leitura de todos os contos poderá ser feita no mesmo dia ou um conto para cada dia.

Após ler o livro a professora fará outras indagações:

- Quais são as características principais dos personagens de cada conto?
- Qual será a razão deles apresentarem tais características?
- Na sala de aula existe algum colega que apresente tais características?

Em seguida, divida a turma em 3 grupos, entregue a cada grupo uma folha contendo o título da obra e um quadro com três colunas, sendo cada uma delas identificada com o nome de um dos contos.

Modelo:

<i>Três contos africanos de adivinhação</i> Autor: Rogério Andrade Barbosa Ilustrações: Maurício Veneza		
“Os três gravetos”	“As três moedas de ouro”	“Três mercadorias muito estranhas”

Realize a leitura do quadro com o grupo, explicando-lhes que cada uma das histórias apresenta um desafio a ser solucionado.

Cada um deverá exercitar o conhecimento para dar a resposta registrando-a na folha. Neste caso, propomos que a cada história lida o educador oriente os grupos a solucionarem o respectivo desafio.

O educador poderá fazer uso de materiais concretos que possibilitem maior interação do grupo no momento da resolução dos desafios. Para tanto, sugerimos: Em “Os três gravetos”, os gravetos podem ser simbolizados com palitos de sorvete.

Em “Três mercadorias muito estranhas”, a onça, a cabra e a ovelhinha podem ser simbolizadas com tampinhas de garrafas, e o rio, com um retalho de tecido ou papel na cor azul. Em “As três moedas de ouro”, as moedas podem ser confeccionadas em círculos de papel dourado ou amarelo.

A apresentação das soluções encontradas pelos alunos, bem como a apresentada no livro, deverão ser feitas posteriormente. As crianças que ainda não escrevem autonomamente, como na educação infantil, a parte em grupo poderá ser realizada tranquilamente, e a parte do quadro (escrita) poderá ser feita por meio de desenho ou outra alternativa que melhor se adeque ao perfil da turma.

APÓS A LEITURA...

Chega o momento da troca de experiências. Retome oralmente o enredo de cada uma das histórias, solicitando a um aluno ou a todo o grupo que as reconte. Os grupos apresentam de forma detalhada as respectivas

soluções encontradas, seguidas da apresentação das soluções presentes na obra. Pesquise com os alunos curiosidades sobre o país em que se passa a estória, montem um painel.

UNIDADE II – CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE OS PAÍSES AFRICANOS

PREPARANDO O AMBIENTE



Ler e cantar a música “África Brasil” (Zumbi), de Jorge Bem Jor:

Angola, Congo, Benguela
Monjolo, Capinda, Nina
Quiloa, Rebolo

Aqui onde estão os homens
Há um grande leilão
Dizem que nele há uma princesa à venda
Que veio junto com seus súditos
Acorrentados em carros de boi
Eu quero ver quando Zumbi chegar
Eu quero ver o que vai acontecer

Zumbi é senhor das guerras
Zumbi é senhor das demandas
Quando Zumbi chega, é Zumbi quem manda
Pois aqui onde estão os homens
Dum lado, cana-de-açúcar
Do outro lado, um imenso cafezal
Ao centro, senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhidos por mãos negras

Eu quero ver quando Zumbi chegar
Eu quero ver o que vai acontecer
Zumbi é senhor das guerras.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Refletir sobre a mensagem e as informações que a música traz – explorar o processo de colonização dos países africanos e do Brasil, os interesses imperialistas e econômicos que, inclusive, justificaram a escravização dos povos africanos. Apresentar o mapa-múndi, identificar o continente africano, destacando as rotas do processo de escravização.



Problematize:

Indagar as crianças sobre os idiomas que possivelmente se fala num continente como a África. Será que em algum país da África se fala português?

DURANTE A ATIVIDADE

Destacar dentre os países elencados na música aqueles que integram os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop). Apresentar para as crianças todos os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, acrônimo Palop, são eles: **Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe**, além da **Guiné Equatorial**, que adotou o idioma recentemente. Explicar o motivo de esse idioma ser o oficial (processo de colonização). Usar o recurso do mapa ou de imagem para identificar esses países em quais regiões do continente eles se localizam. Listá-los no quadro. Na sequência, apresentar as bandeiras nacionais desses países e os respectivos hinos. É interessante que seja feita a leitura oral de cada hino e, se possível, que este seja tocado para que todos conheçam a melodia do hino.

Realizar em grupo a confecção de bandeiras decoradas com papeis picados coloridos, sementes ou outros materiais. Cada grupo deverá anexar à bandeira o respectivo hino nacional do país. Fazer uma exposição das bandeiras dos países africanos de língua oficial portuguesa.

Figura 11 – Mapa da África – Países que utilizam a Língua Oficial Portuguesa



Fonte: Países... ([20--]).

Nota: Em vermelho, a localização dos Palop em África.

Em seguida, apresentar para os alunos(as) informações sobre os Palop: geografia, população em geral, língua oficial e dialetos, cultura, música, culinária, economia, dentre outros, utilizando vídeos, slides ou outro recurso que seja atrativo. Levar os alunos a identificar semelhanças e divergências entre a língua e a cultura desses países com o Brasil. (Disponibilizar material de pesquisa sobre esses países).

Dividir a turma em grupos, de modo que cada grupo fique com um país para desenvolver a pesquisa em livros, revistas internet, sobre diversos aspectos do país (demografia, geografia, economia, cultura, literatura, culinária, música, artes etc.). Cada grupo deverá montar um mural informativo. Esta atividade levará alguns dias.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE

APÓS A ATIVIDADE...

A socialização do trabalho poderá se dar com uma Feira Palop com a participação da comunidade.

UNIDADE III – AMPLIANDO O REPERTÓRIO HISTÓRICO E LINGUÍSTICO DE ORIGEM AFRICANA

PREPARANDO O AMBIENTE



A organização do espaço, a confecção de materiais como cartazes, livros de banho, blocos e músicas instrumentais africanas são alguns exemplos de instrumentos de trabalho importantes que podem ser utilizados para a consolidação de uma proposta pedagógica que contemple a discussão das relações étnico-raciais. Dessa forma, é importante que, em todos os níveis, especialmente para as crianças pequenas, as professoras de Educação Infantil confeccionem materiais, como blocos de empilhar e caixas de música africanas com imagens de pessoas oriundas de diferentes grupos étnico-raciais.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Indague aos alunos para saber se conhecem algumas palavras de origem africana, nome de objetos, utensílios, dentre outros, bem como seus significados, peça que releiam (ou releia) o livro *Os três contos africanos de adivinhações* e destaquem as palavras que consideram ser de origem africana. Registre na lousa.

DURANTE A ATIVIDADE...

Organize a turma em grupo sugerindo que cada grupo construa um vocabulário afro-brasileiro ilustrado, com as palavras encontradas no livro *Três Contos Africanos de Adivinhações*, podem ser utilizados outros livros, poderão

ser sugeridas outras palavras que queiram acrescentar. Com as crianças pequenas poderão ser apresentados o objeto e a palavra correspondente na metodologia da ficha, esquema, para depois trabalhar com esses objetos em alguma atividade artística de pintura, colagem etc.

Podem ser trabalhados nomes próprios africanos com as crianças pequenas, para construção de um livro de nomes próprios ou de palavras africanas, algo rico e simples de fazer: recorte de revistas, ou mesmo desenhe, ou peça que a criança desenhe, figuras de crianças de diferentes grupos étnico-raciais em todos os contextos, dê-lhes nomes africanos e conte histórias mostrando às crianças as ilustrações. Este vocabulário ou livro poderá ser dividido por classes (utensílios, objetos, nomes próprios, animais, alimentos etc.). Em turmas de nível mais avançado, poderá trabalhar conceito de vocabulário, dificuldades ortográficas e escrita das palavras. Pode ser trabalhada ordem alfabética das palavras escolhidas, dentre outras possibilidades.

VOCABULÁRIO AFRO-BRASILEIRO

Sugerimos que a professora, a partir da pesquisa realizada, construa um vocabulário com as crianças. Pode ser de nomes próprios ou de outras classes de palavras.

Depois divida a turma em grupos, e cada grupo ficará responsável por um grupo de letras do alfabeto, que deverá pesquisar as palavras de origem africana e trazer para a sala de aula com seus respectivos significados. Segue exemplo para iniciar o trabalho.

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANAS

PALAVRA	SIGNIFICADO	ILUSTRAÇÃO
A – AGOGO	Instrumento musical	
B – BAOBÁ	Árvore com um tronco enorme	
C – CAFUNÉ	Carinho, afago	
D – DENGO	Manha, birra	
E –		
F –		
Até o final.... Z –		

A professora deverá ficar atenta, pois, possivelmente, algumas palavras trazidas podem não ter uma ilustração cabível.

APÓS A ATIVIDADE...

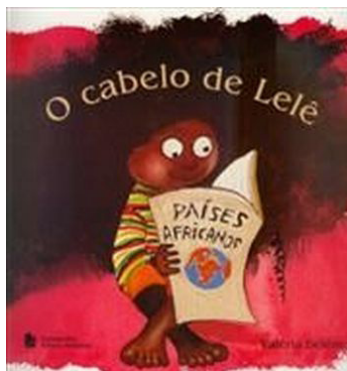
Chega o momento da troca de experiências, momento da socialização das produções. Fazer uma exposição na escola dos trabalhos realizados.

CAPÍTULO VI

ORGULHO DE SER AFRODESCENDENTE E CAMPONÊS QUILOMBOLA!

UNIDADE I - O CABELO DE LELÊ

Figura 12 – O cabelo de Lelê



Fonte: Belém (2012).

Lelê é uma criança negra da década passada, onde ainda o bom era ser alisada. E ela se sente incomodada com o que vê no espelho. Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os cabelos tentando entender de onde veio tantos cachinhos. O livro tem muitas perguntinhas para que as crianças que estão lendo participem e entendam o que estão lendo. Curti muito isso.

Depois de muito procurar, ela finalmente encontra um livro que responde a todas as suas perguntas. Um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no continente africano. Cabelos de todos os tipos, penteados diversos, e enfeites lindos, cada um mais belo que o outro. Ela ama ver aquilo, e sai por aí com os cabelos ao vento, brincando e exalando a sua felicidade. Ela percebe que seu cabelo é a sua marca, seu cabelo conta histórias, e, além de tudo, vê a beleza que existe nele.

Objetivos:

- Conhecer o continente africano e aspectos de sua cultura;
- Valorizar a cultura afrodescendente;
- Construir uma autoimagem positiva;
- Difundir práticas na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais;
- Estabelecer ações afirmativas de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, a fim de combater o racismo e as discriminações que atingem especialmente a população negra;
- Construir a relação da sequência lógico-temporal das narrativas (passado – presente – futuro);
- Apontar diferenças e semelhanças;
- Fazer inferências e sínteses.

Conteúdos:

Introdução à cultura Africana;
Principais elementos de um texto narrativo;
Os vários povos (raça/etnia)
Vocabulário Afro-brasileiro

PREPARANDO O AMBIENTE

Prezado(a) professor(a), lhe apresentamos as seguintes sugestões: organize um mapa-múndi e selecione imagens que representem pessoas de diversas raças e etnias (se possível, de cada um dos continentes); explore bem a principal característica de ser igual ou diferente; organize os alunos sentados em roda, apresente várias bonecas de cores, cabelos e formatos diferentes; indague aos alunos sobre as diferenças das bonecas, sobre o que acham do fato delas serem diferentes etc. Depois crie expectativas sobre a história que eles irão ouvir.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Apresente o livro *O cabelo de Lelê*, da autora Valéria Belém. Explore a capa do livro, pergunte qual a ideia que eles têm sobre o livro. Aproveite esse momento para perceber quais informações e conceitos que eles têm acerca do tema.

DURANTE A ATIVIDADE

Faça a contação da história de forma bem entusiasmada, se possível, use uma peruca preta encaracolada, de modo que os alunos percebam como era o cabelo de Lelê. Logo após, faça algumas indagações à turma, que por sua vez responderá de maneira informal às seguintes questões:

- Como é o cabelo de Lelê?
- Quais são as características principais de Lelê?
- Por que Lelê apresenta tais características?
- Qual será a razão de Lelê apresentar tais características?
- Qual das bonecas mais se parece com Lelê?
- Na sala de aula existe algum colega que apresente tais características? Justifique sua resposta.

Na sequência, fazer com os alunos uma discussão sobre alguns elementos da história da África, valorizando as falas de cada um.

FAMILIARIZANDO-SE COM A HISTÓRIA

Como sugestão, a professora deverá solicitar aos alunos que elaborem um texto com o reconto da história do Cabelo de Lelê, de forma individual e com ilustração em uma folha de caderno meia pauta.

No segundo momento, a professora pedirá que os alunos criem, oralmente, outra história de Lelê, obedecendo à ordenação e sequência dos fatos (começo, meio e fim). Enquanto cada aluno narra partes da história, a professora fará o registro no quadro e/ou em um bloco ou papel *craft*, na posição de escrita da turma, no momento.



Problematize:

Por que somos todos diferentes?

Na sequência, pesquise com os alunos um pouco da história da constituição do povo brasileiro.

FAZENDO ARTE

Entregar a cada criança um desenho com a carinha de Lelê, onde deverá recortar e colar em uma folha de papel A4, completando o desenho do seu corpo. Depois cada criança registrará na própria folha como se sentem com “O cabelo de Lelê”. Poderão ser feitas esculturas do cabelo de Lelé com massa de modelar, papel ou outros materiais.

DRAMATIZANDO AS HISTÓRIAS

Após a história devidamente registrada, a professora fará a proposta de que a turma realize a dramatização da história elaborada por eles no bloco.

Para que haja a dramatização, a professora solicitará que a turma seja dividida em grupos, com a finalidade de fazer a escolha dos personagens e suas falas através de um sorteio ou por outra forma que julgar mais adequada.

Realizado o sorteio, será feita a escolha do título da peça a ser dramatizada.

Para a dramatização, a professora fará a proposta que cada grupo assuma uma das seguintes tarefas: cenário, figurino, tempo de ensaio e elaboração do convite divertido para as outras turmas assistirem à peça.

UNIDADE II – UM POUCO MAIS DA CULTURA AFRICANA

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE

O(a) professor(a) pode conversar com os alunos sobre a influência africana no Brasil e fazer uma listagem sobre os legados (heranças) trazidos pelos povos africanos ao aportarem no país, contemplando os seguintes aspectos:

- Manifestações culturais;
- Música;

- Alimentação;
- Palavras;
- Religião.

Divide-se a turma em grupos, cada grupo escolherá um aspecto citado acima para pesquisar junto à comunidade e em outras fontes de pesquisa, para, assim, conhecerem mais sobre o tema em questão. Em seguida, cada grupo apresentará a sua pesquisa e as pessoas da comunidade poderão ser convidadas a compartilhar seus conhecimentos sobre a história da comunidade e de suas manifestações culturais.

CONHECENDO UM POUCO MAIS O SAMBA

Os alunos deverão pesquisar sobre:

- A origem do samba;
- Principais tipos de samba e instrumentos utilizados (pandeiro, cuíca, tambor, caxixi, tamborim, reco-reco, cavaquinho, dentre outros);
- Personalidades do samba brasileiro;
- Em seguida, o(a) professor(a) deve trabalhar com letras do Samba de forma interdisciplinar.

FAZENDO ARTE

- Confeção do caxixi com garrafa pet, cola colorida e grãos;
- Confeção do reco-reco aspiral de caderno e palito de churrasco.

APÓS A ATIVIDADE...

Chega o momento da troca de experiências. Professor(a), você poderá organizar uma feira de cultura africana e/ou um desfile com trajes africanos, de modo que os alunos se sintam protagonistas e valorizem a cultura afro-brasileira.

AVALIAÇÃO

Observar se os alunos conseguiram expor suas ideias com clareza, questionando de forma respeitosa e sem preconceito.

Recursos utilizados:

- Livro: *O cabelo de Lelê* – Valéria Belém;
- Peruca preta encaracolada;
- Adereços de cabelo;
- Escova e pente para cabelo;
- Folha de papel pardo/*craft*;
- Piloto;
- Papel crepom;
- Cartolina;
- Folha de caderno meia pauta;
- TNT em diversas cores.

CAPÍTULO VII

A HISTÓRIA PARA PRESERVAÇÃO DA CULTURA, DA IDENTIDADE E DAS RELAÇÕES SOCIAIS

UNIDADE I – A HISTÓRIA DA ABAYOMI

Figura13 – Boneca Abayomi⁴



Fonte: Belmiro (2012).

A história que vou contar agora começou há centenas de anos, em um tempo que pessoas eram comercializadas como coisas e obrigadas a trabalhar e servir, em todos os sentidos, a outras pessoas economicamente mais fortes. Os africanos foram trazidos da África para o Brasil em grandes navios, atravessando o oceano Atlântico com fome, sede, calor, medo e esperança. Eram viagens muito difíceis, longas e cansativas, e muitas pessoas vieram apenas com a roupa do corpo.

Algumas viagens duravam meses. Muitos nem chegaram, morreram no caminho. As crianças choravam assustadas, porque viam a dor e o desespero dos adultos.

4 Todas as imagens dessa unidade temática estão disponíveis em: <http://ideiasgraciosas.blogspot.com.br/2012/11/bonecas-abayomi.html>.

As mães negras, então, para acalentar suas crianças, rasgavam com as próprias mãos tiras de pano de suas saias e faziam bonecas para os pequenos brincarem. As *Abayomi* são pequenas bonecas negras, feitas de pano e sem costura alguma, apenas com nós ou tranças. A palavra *Abayomi* tem origem no Iorubá e significa “encontro precioso”, aquele que traz felicidade ou alegria. Em Iorubá – uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim –, é como oferecer ao outro o que se tem de melhor, algo que carregue nossas melhores qualidades. Dar uma boneca *Abayomi* é um ato de nobreza, é dar a uma pessoa querida aquilo de melhor que temos a oferecer, então se as mães negras ofereciam a boneca em sinal de amor, carinho, consolo, arrancando com as unhas pedaços de suas roupas, imagine quão nobres eram os sentimentos dessas mães...

As bonecas, símbolo de resistência, se tornaram comuns na arte popular brasileira a partir do movimento de mulheres negras do Maranhão, tendo sido criada por Waldilena Martins, ou Lena Martins, que buscava na arte popular um instrumento de conscientização e socialização.

As bonecas *Abayomi* são negras, feitas de sobras de tecido que são amarrados, resgatando a forma mais singela do fazer artesanal, sem uso de costuras e o mínimo de ferramentas. Embora os africanos sejam muito religiosos, nesse caso não tem nada a ver com suas crenças. Através das bonecas *Abayomi* busca-se o fortalecimento e o reconhecimento da identidade afro-brasileira, além disso, permite à criança ou adolescente construir o seu próprio objeto estimulando a fantasia.

Para fazer uma bonequinha de mais ou menos 12 cm corte um retângulo em tecido preto de 24x12 cm, um retângulo preto de 24x5cm, um retângulo em tecido colorido com 14x8 cm e duas tirinhas finas coloridas.



Pegue o retângulo maior e segure firme uma das pontas.

Depois dê um nó e deixe para cima um pedaço pequeno.

Depois dobre ao meio nessa parte de baixo que sobrou:



Depois corte uma parte nessa dobra: vai ficar assim: (Imagina fazer isso sem tesoura...)



Dê um nó em cada perninha. Se o nó ficar no meio da perna vá puxando até a ponta.



Depois pegue o outro retângulo e dobre ao meio no sentido do comprimento duas vezes.



Coloque a tira por trás da boneca e dê um nó logo abaixo da cabeça.



Dê um nozinho na ponta de cada braço:

Depois pegue o pedaço colorido e dobre ao meio duas vezes e corte a pontinha da dobra.



Agora vista a roupa na boneca e amarre a fitinha na cintura e outra fitinha na cabeça.

Bom, sua bonequinha ficou pronta, e lembre-se: quanto maior quiser a boneca, maiores devem ser os retalhos. Para uma boneca mais gordinha corte o tecido mais largo, ok?

Essas bonecas podem ser feitas para trabalhar a memória e identidade, pode ser realizada, sobretudo na semana da Consciência Negra, que é mais que uma data, é o ato de conhecer, valorizar e respeitar o negro como pessoa, como cidadão e como parte de nós, brasileiros. Seja em nossa cor de

pele, cabelo, nossa assinatura, nossa língua, música ou culinária todos nós recebemos muito da África, não nos esqueçamos!

Desejamos e continuamos lutando para que a Consciência Negra não seja uma data perdida no calendário, mas um momento de reflexão sobre nossas origens e sobre toda a contribuição dos negros na sociedade.



Precisamos acabar com a crença de inferioridade entre raças, afinal, somos todos humanos, então sejamos mais humanos em buscar a unidade na diversidade!

APÓS A ATIVIDADE

Compartilhar com as crianças as impressões e sensações que tiveram ao conhecer a história da *Abayomi* e ao confeccionar sua própria boneca. É importante perceberem que vários valores civilizatórios foram abordados durante a atividade, como ludicidade, energia vital, memória, ancestralidade.

UNIDADE II – MANCALA: UM JOGO AFRICANO DE RACIOCÍNIO LÓGICO

Figura 14 – MANCALA



Fonte: Depositphotos.⁵

5 Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fbr.depositphotos.com%2Fstock-photos%2Fjogar-mancala.html&psig=AOvVaw2kTM5CXknC68Pu4zWNRN3D&ust=1609088032143000&source=images&cd=vfe&ved=0CMkBEK->

O jogo mais antigo do mundo!



O jogo africano Mancala vem de longa data, cerca de 7.000 anos, e, ao que tudo indica, é o “pai” dos jogos. Sua provável origem encontra-se no continente africano, mais precisamente no Egito. Seus tabuleiros mais antigos foram encontrados em escavações da cidade síria de Aleppo, no templo Karnak (Egito) e no Theseum (Atenas). Do vale do Nilo, espalhou-se por toda a África e todo o oriente. Mancala é um jogo de estratégia relacionado à semeadura. Tem origem na palavra árabe nagaala, que significa “mover”.

Simula o ato de semear, a germinação das sementes na terra, o desenvolvimento e a colheita. O movimento das sementes pelo tabuleiro era associado ao movimento celeste das estrelas, e o próprio tabuleiro simbolizava o Arco Sagrado.

Atualmente é jogado em todos os continentes e difundido através de seus apreciadores e de educadores, em escolas e universidades.

Objetivos:

- Conhecer o continente africano e aspectos de sua cultura;
- Difundir práticas na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais;
- Estabelecer ações afirmativas de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, a fim de combater o racismo e as discriminações que atingem especialmente a população negra;
- Desenvolver o conceito espacial, o raciocínio lógico, a destreza manual, a lateralidade, as noções de quantidade e sequência, as operações básicas mentais e outros;
- Estimular a memorização, capacidade estratégica e o desenvolvimento social e pessoal.

Conteúdos:

- Introdução à cultura Africana;
- Raciocínio lógico;
- Estratégias;
- Identificar padrões numéricos e princípios de contagem;
- Números naturais, inteiros, racionais e reais;
- Operações Básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão);
- Oficina de jogos africanos (psicomotricidade).

PREPARANDO AMBIENTE



Organize um mapa-múndi e selecione imagens que representem a diversidade cultural de cada um dos continentes, dê ênfase ao continente africano, pois os jogos remetem à cultura de povos desse continente.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Apresente o mapa ao grupo e, com o auxílio das imagens, favoreça a troca de ideias, identificando-as e anexando-as ao mapa. Apresente o Mancala e os materiais com os quais os mancalas serão confeccionados.

DURANTE A ATIVIDADE

Professor(a), sugerimos que arrume a sala com tapetes e/ou almofadas para que os alunos fiquem à vontade; organize a turma em grupos; apresente o Jogo Mancala, de modo a aguçar a curiosidade dos alunos sobre o que ele representa.

Em seguida, indague à turma:

- O que vocês estão vendo?
- De onde vocês acham que esse jogo veio?
- Como você acha que o jogo é feito? Etc.

Em seguida, fale um pouco sobre os jogos, seus usos e objetivos.

Apresente a história e as regras do Mancala; se possível, leve curiosidades sobre os países onde o Mancala é mais comum.

FAMILIARIZANDO COM O MATERIAL DO JOGO

Neste primeiro momento, os alunos devem entrar em contato com o material do jogo, identificando materiais conhecidos, como: dados, peões,

tabuleiros e outros, e experimentar o material através de simulações de possíveis jogadas. É comum o estabelecimento de analogias com os jogos já conhecidos.



Problematize:

O que são jogos de tabuleiro?

Na sequência, pesquise com a turma outros tipos de jogos de tabuleiro.

RECONHECENDO DAS REGRAS

O reconhecimento das regras do jogo pelos alunos pode ser realizado de várias formas: explicadas pelo orientador da ação ou lidas, ou, ainda, identificadas através da realização de várias partidas-modelo, onde o orientador da ação pode jogar várias partidas, seguidas com um dos alunos que aprendeu previamente o jogo, e os demais alunos tentam perceber as regularidades nas jogadas e identificam as regras do jogo.

Trabalhe com as regras do Mancala a importância de cumpri-las, se possível construa com os alunos um cartaz para que as regras fiquem expostas para a turma.

Em seguida, divida a turma em grupos ou duplas, entregue o material para que cada grupo confeccione seus tabuleiros de Mancala. Fique atento para auxiliar os alunos em suas dificuldades.

Depois de prontos, estimule os grupos a jogarem o Mancala.

Obs: Imprima as instruções de confecção do Mancala para os alunos seguirem o passo a passo.

O “JOGO PELO JOGO” – JOGAR PARA GARANTIR REGRAS

Este é o momento do jogo pelo jogo, do jogo espontâneo simplesmente, em que se possibilita ao aluno jogar para garantir a compreensão das regras. Neste momento, são exploradas as noções matemáticas contidas no jogo. O importante é a internalização (adoção) das regras, pelos alunos, e joga-se para garantir que as regras tenham sido compreendidas e que serão cumpridas.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA VERBAL

Depois dos três momentos anteriores, os alunos passam a jogar contando com a intervenção propriamente dita. Trata-se das intervenções que são realizadas verbalmente pelo orientador da ação, durante o movimento do

jogo. Este momento caracteriza-se pelos questionamentos e observações realizadas pelo orientador da ação, a fim de provocar os alunos para a realização das análises de suas jogadas (previsão de jogo, análise de possíveis jogadas a serem realizadas, constatação de “jogadas erradas” realizadas anteriormente etc.). Neste momento, a atenção está voltada para os procedimentos criados pelos sujeitos na resolução dos problemas de jogo, buscando relacionar este processo à conceitualização matemática.

REGISTRO DO JOGO

É um momento que pode acontecer, dependendo da natureza do jogo que é trabalhado e dos objetivos que se tem com o registro. O registro dos pontos, ou mesmo dos procedimentos e cálculos utilizados, pode ser considerado uma forma de sistematização e formalização através de uma linguagem própria que, no nosso caso, seria a linguagem matemática. É importante que o orientador da ação procure estabelecer estratégias de intervenção que gerem a necessidade do registro escrito do jogo, a fim de que não seja apenas uma exigência sem sentido para a situação de jogo. O professor(a) poderá construir um quadro de pontuação para que os alunos registrem os pontos que marcarem. Depois, poderá socializar para averiguar em cada rodada quem conseguiu o maior número de sementes. A partir desse quadro, você poderá introduzir outros conteúdos matemáticos, como construção de gráficos, operações matemáticas, dentre outros.

Quadro de pontuação:

PONTUAÇÃO	
Jogador 1	Jogador 2

Realize a leitura das tabelas individuais e preencha a tabela geral de resultados.

INTERVENÇÃO ESCRITA

Trata-se da problematização de situações de jogo. Os alunos resolvem situações-problema de jogo, elaboradas pelo orientador da ação ou mesmo propostas por outros sujeitos. A resolução dos problemas de jogo propicia uma análise mais específica deste, em que os problemas abordam diferentes aspectos que podem não ter ocorrido durante as partidas. Além disso, trata-se

de um momento no qual os limites e as possibilidades do jogo são resgatados pelo orientador da ação, direcionando para os conceitos matemáticos a serem trabalhados (aprendizagem matemática). O registro do jogo também está presente neste momento. Para o aluno, as situações-problema escritas representam um aperfeiçoamento nas suas formas de jogar, o que significa em uma melhora do seu desempenho a fim de vencer o jogo.

Jogar com “competência”

Um último momento representa o retorno à situação real de jogo, considerando todos os aspectos anteriormente analisados (intervenções). É importante que o aluno retorne à ação do jogo para que execute muitas das estratégias definidas e analisadas durante a resolução dos problemas. Afinal, de que adianta ao indivíduo analisar o jogo sem tentar aplicar suas “conclusões” (estratégias) para tentar vencer seus adversários? Optou-se em denominar este momento por “jogar com competência”, considerando que o aluno, ao jogar e refletir sobre suas jogadas realizadas e jogadas possíveis, adquire certa “competência” naquele jogo, ou seja, no jogo passam a ser considerado vários aspectos e óticas que inicialmente poderiam não estar sendo considerados.

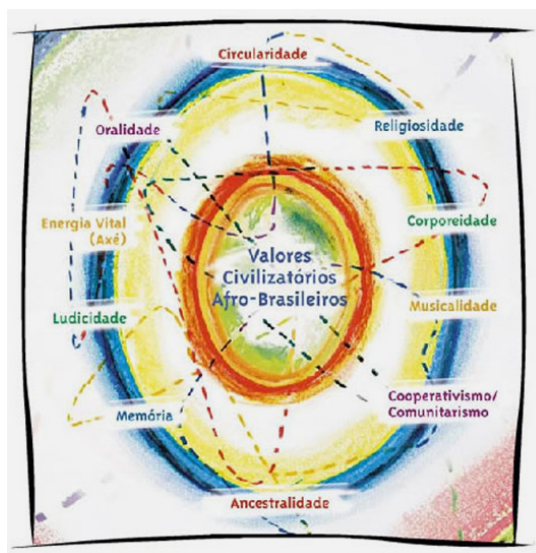
APÓS A ATIVIDADE...

Chega o momento da troca de experiências. Retome oralmente a história do Jogo da Mancala, todo o desenrolar da atividade e os aprendizados que adquiriram com o Jogo. Os grupos podem apresentar de forma detalhada as respectivas soluções/estratégias encontradas para jogar e/ou vencer no jogo, além de criar novas regras para o jogo.

CAPÍTULO VIII

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Figura 15 – Identificação dos valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Monteiro (2011).

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil, influenciando sobremaneira na constituição cultura afro-brasileira. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras. (TRINDADE, [200-])

Objetivos:

- Conhecer e reconhecer os valores civilizatórios afro-brasileiros como elementos da cosmovisão dos povos africanos vindos para o Brasil e que influenciaram de forma significativa na constituição da cultura afro-brasileira;
- Identificar os valores civilizatórios afro-brasileiros nos modos e costumes do povo brasileiro e de cada um individualmente;
- Conhecer um pouco mais sobre o continente africano e seus 54 países;
- Identificar as características mais importantes do candomblé e da umbanda, principais religiões de matrizes africanas no Brasil;
- Compreender a religiosidade africana e afro-brasileira para desconstruir preconceitos.

Conteúdos:

- ✓ Os dez valores civilizatórios afro-brasileiros (circularidade, oralidade, religiosidade, energia eital (Axé), ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo/comunitarismo, musicalidade, corporeidade);
- ✓ África: 54 países a descobrir (destacar aspectos da geografia e cultura dos países africanos).

UNIDADE I - INTRODUZINDO OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

ANTES DE INICIAR A ATIVIDADE

Essa sequência didática possibilitará o contato de seus alunos – independentemente da idade e do ano escolar –, com a cultura Afro-brasileira e africana por meio dos dez valores civilizatórios afro-brasileiros, reconhecendo a importância singular dos povos africanos que, mesmo em situação de escravidão e desumanidade, contribuíram sobremaneira com toda sua riqueza cultural para a constituição da sociedade brasileira nos diversos aspectos, como na subjetividade, na cultura, na história, na arquitetura, nos hábitos alimentares, dentre outros.

PREPARANDO O AMBIENTE



Apresentar e ouvir a música “Um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade...”

Com essa música, de Adilson Barbosa, Jorge Portela e Jair Carvalho, conhecida na voz de D. Ivone Lara, queremos trazer para o cenário da Educação Infantil e Ensino Fundamental I a reflexão sobre a afetividade na perspectiva das relações étnico-raciais. A afetividade integra os valores civilizatórios (disponível nos cadernos A cor da cultura, fascículo 08, Modos de Brincar) que deverão ser apresentados aos alunos, estes deverão ser questionados sobre cada um deles, o que significam, se já ouviram falar etc.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Apresente o cartaz dos valores civilizatórios e leia cada um para os alunos abordando a sua importância. Peça que registrem, por desenho, por produção textual, dramatização etc., o valor com que mais se identificou. Faça essa atividade ao som de músicas afro-brasileiras.

DURANTE A ATIVIDADE...

Acompanhe a atividade estimulando os alunos a realizarem com dedicação. Proponha a confecção pela turma do seu próprio mural dos valores civilizatórios.

APÓS A ATIVIDADE...

Chega o momento da troca de experiências, momento da socialização das produções. É interessante o educador indagar as colocações e escolhas

dos alunos, a fim de que eles construam seus argumentos diante da turma de forma reflexiva.

UNIDADE II – A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS

PREPARANDO O AMBIENTE



Em círculo, apresente para as crianças a música “África” (Palavra Cantada), deixe as crianças à vontade para sentirem a música, dançar, cantar etc..

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Após ouvirem a música, registre com as crianças os países africanos que aparecem na letra, indagando-os sobre o que sabem sobre estes. Apresente o mapa da África (pode ser imagem ampliada, caso não tenha um mapa específico) e peça para que as crianças encontrem os países que aparecem na música.

UNIDADE III – “QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”: TRABALHANDO OS MITOS AFRICANOS

O mito não é apenas pura e simples ficção.

Elemento essencial de todas as civilizações, o mito é, portanto, um signo, ele traz uma explicação total do mundo e do homem. Ele constitui-se de um modo de pensar universal comum a todos os povos do mundo, civilizados e bárbaros [...]. (MULUNDWE; TSHAHWA, 2007)

Em círculo, realize uma contação do mito africano sobre a criação do mundo, cada nação africana tem o seu mito sobre a criação do universo, como o **mito da criação dos Khoishan**, por exemplo, oriundos do Congo e Zaire, na África. Apesar de muitos povos africanos possuírem seus próprios mitos e lendas com respeito à criação do homem, é justamente entre os Khoisan (também conhecidos como San), grupo étnico que habita a região sudoeste da África, que mais chamou minha atenção, com Kaang – o Grande Mestre e senhor da vida. Veja este trecho do mito do povo Kaang:

A humanidade nem sempre viveu sobre a Terra. No princípio, pessoas e animais viviam sob a superfície com KAANG, o Grande Mestre e Senhor de Toda a Vida. Neste lugar, pessoas e animais se comunicavam e viviam pacificamente. Havia sempre luz, embora ainda não houvesse nenhum sol. Durante esse tempo de bem aventurança, Kaang começou a planejar as maravilhas que colocaria no Mundo acima [...]. (BANZA, 2018)



Problematize:

A maioria dos povos africanos passam suas tradições e sabedorias, por meio da oralidade, dos mais velhos para os mais novos. Assim preservam toda a sua memória, identidade e ancestralidade.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Neste momento, será exibido a animação “Kiriku e a Feiticeira”. Cor, 70 min. Direção: Michel Ocelot. Música: Youssou N’Dour. Sugerimos ao professor(a) que mostre a capa do filme e indague às crianças sobre as características presentes no encarte. Em que país vocês acham que se passa o

filme? Quais as características de Kiriku? Qual a sua cor? Existe alguém na sala parecido com ele? Por quê?

O(a) professor(a) deverá ler e explicar a sinopse da animação “Kiriku e a Feiticeira”, apresentar os personagens principais e as demais informações do encarte. Em seguida deverá fazer as seguintes perguntas: Quem produziu o filme? Qual a duração? Qual a origem? O filme trata de que e/ou quem? Etc. etc...

Kiriku, um menino nascido na África Ocidental, é tão pequeno que não chega aos joelhos de um adulto. Kiriku nasceu para lutar e combater o mal, enfrenta o poder de Karabá, a feiticeira maldosa, e seus guardiões. No decorrer da história, Kiriku descobre que a maldade da feiticeira é, na realidade, a expressão de uma grande dor, envolta em um segredo que ele ajuda a desvendar. Um desenho animado moderno, que fala a língua das crianças e apresenta belas lições sobre o amor, a generosidade, a tolerância e as diversas maneiras de vencer a dor.

DURANTE A ATIVIDADE...

Os alunos deverão assistir à animação infantil, depois de motivados para isso. Após a exibição do vídeo, todos os questionamentos durante o filme e dúvidas das crianças deverão ser esclarecidos. Poderá ser feito o reconto do filme pelas crianças. Na sequência, o professor poderá promover uma sessão de fotos sobre a África (aldeias, roupas, moradias, cabelos), apresentação do mapa-múndi e da África, leitura do nome dos países africanos. Em seguida poderá ser desenvolvido trabalhos artísticos relacionados ao filme: pinturas de cenas e personagens do filme; Durante os trabalhos artísticos, escutar músicas africanas com os alunos.

APÓS A ATIVIDADE...

Peça que os alunos pesquisem sobre o país onde se passa o mito da criação Kaang e o filme Kiriku.

Faça os alunos perceberem os valores civilizatórios que foram trabalhados durante a contação da história: **circularidade, memória, ancestralidade, oralidade, ludicidade.**

CAPÍTULO IX

OS TERREIROS E AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS

PREPARANDO O AMBIENTE



Apresente a música “Salve as Folhas”, de Maria Bethânia, aos alunos; e é interessante que as crianças tenham a cópia para acompanhar:

Salve as Folhas (Maria Bethânia)

Sem folha não tem sonho
Sem folha não tem vida
Sem folha não tem nada

Quem é você e o que faz por aqui
Eu guardo a luz das estrelas
A alma de cada folha
Sou Aroni

Cosi euê
Cosi orixá
Euê ô
Euê ô orixá

Sem folha não tem sonho
Sem folha não tem festa
Sem folha não tem vida
Sem folha não tem nada

Eu guardo a luz das estrelas
A alma de cada folha
Sou aroni

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Faça as seguintes perguntas:

Do que a música fala?

O que você sentiu a ouvir essa canção?

Você já conhecia a música? Você conhece a cantora?

Qual a importância das folhas em nossa cultura?

Você sabe o que é um orixá?

Leia esse trecho que traz uma abordagem resumida sobre as religiões de matrizes africanas.

Para Cunha Júnior, Professor Doutor titular na Universidade Federal do Ceará e pesquisador da temática Afro-Brasileira. ‘as religiões de base africanas como o Candomblé tem como finalidade o respeito à ancestralidade e preservação do equilíbrio da natureza. Nas culturas tradicionais africanas é de suma importância o respeito às gerações passadas e ao conhecimento destas para a humanidade. Esta importância é dada pelo respeito muito grande à ancestralidade. Os antepassados recentes ou os históricos muito antigos são homenageados e cultuados no candomblé. Para os africanos tudo que existe emana uma energia específica, parte da energia fundamental. O mundo na cultura africana é pensado como a interação atômica de energias. Devido a esta visão da energia em interação, tudo nas culturas africanas são fenômenos dinâmicos, ou seja, tudo está em constante transformação. Estes estados de constantes transformações precisam ser mantidos em equilíbrios para manutenção da vida e felicidade dos seres da natureza, entre eles os seres humanos. Então, nas religiões africanas os trabalhos de rituais têm como uma das finalidades a preservação deste para o equilíbrio da natureza para a prosperidade e felicidade humana’. (ARAÚJO, [200-])

DURANTE A ATIVIDADE

Retomar a música “Salve as Folhas” e abordar a importância das plantas e dos elementos da natureza para as religiões de matrizes africanas, destacando a grande ligação que a religiosidade possui com universo, onde o aspecto sensível é tão importante quanto o intangível, numa espécie de imanência e transcendência.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE

Pedir que os alunos pesquisem em casa e/ou comunidade plantas que são utilizadas para cura e alívio de doenças e outras que são utilizadas para espantar maus-agouros e /ou trazer boa sorte.

Em seguida, mostrar a tela “Candomblé”, de Carybé, que retrata um ritual religioso do Candomblé e o monumento dos Orixás Flutuantes do escultor Tati Moreno, situado no Dique do Tororó, na cidade de Salvador - Bahia.

Figura 17 – Tela de Carybé Candomblé (1983), óleo sobre tela de Carybé



Fonte: Centro de Estudos Bíblicos (2017).

Figura 18 – Orixás flutuantes no Dique do Tororó – Salvador – Bahia.



Fonte: Gantois (2013).

Fazer um relato da vida e obra dos artistas Carybé e Tati Moreno, autores das obras citadas.

A partir dos textos abaixo explique as principais características das duas mais conhecidas religiões de matrizes africanas – Candomblé e Umbanda –, tentando desmistificar os estigmas negativos construídos em torno desses cultos afro-brasileiros.

1. Candomblé no Brasil

Os navios negreiros que chegaram entre os séculos XVI e XIX, e traziam mais do que africanos para trabalhar como escravos no Brasil Colônia. Em seus porões, viajava também uma religião estranha aos portugueses. Considerada feitiçaria pelos colonizadores, ela se transformou, pouco mais de um século depois da abolição da escravatura, numa das religiões mais populares do país. Quem gosta de cachaça é Exu. Quem veste branco é Oxalá. Quem recebe oferendas em alguidares (vasos de cerâmica) são orixás. E quem adora os orixás são milhões de brasileiros. O candomblé, com seus batuques e danças, é uma festa. Com suas divindades geniosas, é a religião afro-brasileira mais influente do país. (CAMPOLIM, 2016)

2. Terreiro de Umbanda

A umbanda surgiu no Rio, no início do século 20, acrescentando espiritismo ao candomblé da Bahia. É uma religião descentralizada: cada pai de santo é papa de seu terreiro. Mas há um roteiro das ‘giras’, noites em que as entidades prestam consultas.

1. Casa cheia: os que chegam para o ritual costumam tirar os sapatos, em respeito ao solo sagrado, o congá. Um terreiro pode ter até 50 médiuns e auxiliares, os ‘filhos da casa’, e receber 200 pessoas [...]. (HIRATA, 2016)

3. Bases Legais

No artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal estipula ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”. (BRASIL, 1988)

Estabelecer uma discussão dos textos, de modo a levar os alunos a refletirem sobre o direito de cada cidadão realizar seus cultos e liturgias, independente da denominação, haja vista vivermos num país laico.



Problematize:

O que é macumba para você?

Deixe que os alunos se expressem livremente, esta será uma oportunidade de desconstruir preconceitos.

‘Macumba é uma espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. O termo, porém, acabou se tornando uma forma pejorativa de se referir a essas religiões – e, sobretudo, aos despachos feitos por alguns seguidores. Na árvore genealógica das religiões africanas, macumba é uma forma variante do candomblé que existe só no Rio de Janeiro. O preconceito foi gerado porque, na primeira metade do século 20, igrejas neopentecostais e alguns outros grupos cristãos consideravam profana a prática dessas religiões. Com o tempo, quaisquer manifestações dessas religiões passaram a ser tratadas como “macumba”. (BIANCHIN; MOTOMURA, 2010)

Na sequência, apresentar para os alunos um trecho da música “Cartas de Amor”, de Maria Bethânia, que aborda o sincretismo religioso entre as religiões afro-brasileiras e a religião católica.

Não mexe comigo, que eu não ando só
Eu não ando só, que eu não ando só
Não mexe não!
[...]
Eu tenho Zumbi, Besouro, o chefe dos tupis
Sou Tupinambá, tenho os erês, caboclo boiadeiro
Mãos de cura, morubichabas, cocares
Zarabatanas, curares, flechas e altares
[...]
Eu tenho Jesus, Maria e José
Todos os pajés em minha companhia
O menino Deus brinca e dorme nos meus sonhos.
[...]

Após abordagem da música, trabalhar com texto abaixo:

Cada um dos 16 orixás – as entidades cultuadas no candomblé e na umbanda – corresponde a um ou mais santos católicos. Dá para explicar essa ligação contando um pouco da história do período colonial no Brasil. Naquela época, chegaram ao país os primeiros africanos de origem iorubá, um povo que ocupava a região onde hoje ficam Nigéria, Benin e Togo. A religião dos iorubás era o candomblé, mas eles aportaram no Brasil como escravos e não podiam cultivar suas divindades livremente – você sabe, a religião oficial do

país era (e é) o catolicismo. Por causa dessa proibição, os escravos começaram a associar suas divindades com os santos católicos para exercerem sua fé disfarçadamente [...]. (MUNDO ESTRANHO, 2011)

Na sequência, o professor(a) poderá construir com os alunos um quadro iconográfico com fotos ou figuras dos orixás e dos correspondentes santos católicos. Para concluir os trabalhos, apresente o vídeo **Intolerâncias da Fé**.⁶ Após a exibição do vídeo, abra um debate sobre as impressões que os alunos tiveram dos relatos e reflexões elencadas no vídeo.

APÓS A ATIVIDADE

Em círculo, convide os alunos a perceberem quais os saberes socio-culturais e os valores civilizatórios afro-brasileiros puderam ser percebidos e vivenciados durante as atividades, depois complementemente reafirmando que foram trabalhados/vivenciados os valores: religiosidade, energia vital, memória, ancestralidade, musicalidade, corporeidade, oralidade. (COSTA; FRANCO; TURINI, 2010; COSTA; TURINI, 2011)

Proponha para os alunos a construção de uma campanha contra a intolerância religiosa, por meio de cartazes, panfletos, painéis etc..

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=usHFttOTDcY>.

CAPÍTULO X

COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTA E RESISTÊNCIA

Objetivos

- Reconhecer os quilombos como herança africana e baluarte da luta e resistência dos africanos contra a escravização no Brasil, bem como conhecer a figura importante de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes negros naquele contexto;
- Identificar e contextualizar as novas configurações dos quilombos e a resignificação desses espaços de resistência na sociedade contemporânea;
- Reconhecer o trabalho como processo de construção de significados e de cultura;
- Compreender a importância da tradição oral nas sociedades, em especial nas africanas;
- Identificar quem são os “*griots*” e sua importância como guardiões da memória histórica.

PREPARANDO O AMBIENTE



Apresentar a música “Baba Alapalá”, de Gilberto Gil¹², pedir para que identifiquem os elementos que nos fazem reconhecer a nossa ancestralidade.

7 Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/baba-alapala.html>.

Babá Alapalá
(Gilberto Gil, 1977)

in Refavela
in Soy loco por ti, América
Aganju, Xangô
Alapalá, Alapalá, Alapalá
Xangô, Aganju

O filho perguntou pro pai:
“Onde é que tá o meu avô
O meu avô, onde é que tá?”
O pai perguntou pro avô:
“Onde é que tá meu bisavô
Meu bisavô, onde é que tá?”
Avô perguntou “ô bisavô,
Onde é que tá tataravô
Tataravô, onde é que tá?”
Tataravô, bisavô, avô
Pai Xangô, Aganju
Viva egum, babá Alapalá!
Aganju, Xangô
Alapalá, Alapalá, Alapalá
Xangô, Aganju

Alapalá, egum, espírito elevado ao céu
Machado alado, asas do anjo Aganju
Alapalá, egum, espírito elevado ao céu
Machado astral, ancestral do metal
Do ferro natural
Do corpo preservado
Embalsamado em bálsamo sagrado
Corpo eterno e nobre de um rei nagô
Xangô

PARA COMERÇO DE CONVERSA



Toda a cultura, as tradições, os modos de trabalhar são passados por meio das relações sociais permeadas pela oralidade, neste aspecto há pessoas que são dotadas de uma capacidade de guardar a memória coletiva de sua

comunidade, tonando-se guardiões da memória local que foi preservada e transmitida às novas gerações. Na cultura africana essas pessoas são chamadas de griots. A tradição oral é muito forte nas sociedades africanas. Muitas das informações que hoje temos da História da África pré-colonial é graças ao trabalho dos *griots*. O *griot* era o indivíduo encarregado de preservar e transmitir as histórias, lendas e canções de seu povo. O cargo de *griot* passava de pai pra filho. Existiam vários tipos de *griots* e muitos eram procurados por muitos reis africanos para serem professores particulares de seus filhos. Desta forma, aprender sobre os *griots* é fundamental para se entender a História da África.

Partindo do conceito de trabalho como princípio educativo e da importância da figura do *griot* na comunidade, é necessário buscar o envolvimento das pessoas dos quilombos que, assumindo o lugar de *griots*, poderão contar as histórias de seus antepassados quando chegaram a terra. Qual o significado de trabalho eles têm? Qual a importância do homem do campo?

Os alunos(as) poderão pedir aos pais, avôs que lhes contem história sobre a sua família e a comunidade.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE

Realização de um Sarau no qual os alunos e os moradores dos quilombos farão leitura de cartas, contação de histórias, contos e causos.

Ver texto: A tradição oral e sua metodologia, do historiador e antropólogo especializado em África Jan Vansina.

UNIDADE I – A LUTA DOS QUILOMBOS

Figura 19 – Guerra dos Palmares – Óleo de Manoel Vitor



Fonte: Ribeiro (2015).

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Explique aos alunos que a imagem representa o Quilombo de Palmares, o maior e mais famoso quilombo que se tem registro no território brasileiro.

O termo quilombo vem de *ochilombo*, provém de um dialeto banto e significa acampamento de nômades. Em nosso país foi o nome dado aos núcleos de resistência à escravidão. Quilombolas são os descendentes dos habitantes dos quilombos, formados por pessoas negras escravizadas que fugiram do cativeiro na época da escravidão no Brasil. Os trabalhadores africanos escravizados que fugiam dos canaviais e das plantações de café formaram comunidades nestes núcleos de resistência, e muitas delas existem até hoje, como um patrimônio inestimável à cultura afro-brasileira. Vários territórios étnicos têm línguas próprias, formadas da fusão entre os dialetos africanos e o português.

DURANTE A ATIVIDADE

Professor(a), sugerimos que inicie sua aula com um pouco da geografia e história dos quilombos no Brasil, de maneira a contextualizar o processo de aprendizagem. Pergunte o que seus alunos conhecem sobre os quilombos, se já viram algo em filmes, revistas ou na televisão.

Cite que essas comunidades eram organizações de resistência e luta contra uma sociedade escravocrata e que, por isso, traziam em sua proposta uma organização social mais justa. Baseando-se nessa proposta, questione sobre o que os alunos pensam sobre:

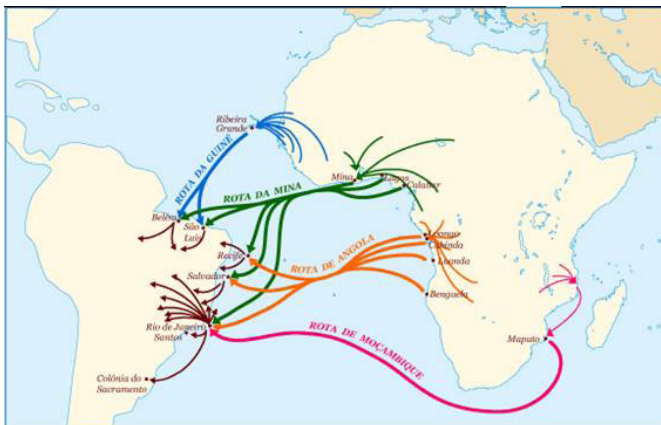
- A situação da escravidão do negro no Brasil;
- O processo de abolição da escravatura;
- A proposta de luta e resistência dos quilombos.

Para aprofundar os conhecimentos sobre a realidade escravagista da época, apresente o vídeo: **Dos grilhões ao quilombo**.⁸

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_94ZWfGIbv0.

Na sequência, após esgotar todas as informações que julgar conveniente sobre a chegada dos africanos no Brasil, disponibilize aos alunos a imagem abaixo e proceda com alguns questionamentos como:

Figura 20 – Caminho percorrido pelos africanos para chegar ao Brasil



Fonte: Rotas... ([20--]).

Qual a rota do tráfico de africanos para o Brasil?

Quais os países que hoje se formaram nessas localidades que comercializavam pessoas?

Quais os estados Brasileiros que receberam esses africanos?

Quais elementos culturais os negros trouxeram para a formação da identidade nacional?

APÓS A ATIVIDADE

O professor deverá realizar um debate com os alunos.

UNIDADE II - GANGA ZUMBA: O PRINCÍPIO DE UMA HISTÓRIA DE LIBERDADE

PREPARANDO O AMBIENTE



Exibir a música “Canto das Três Raças”, de Clara Nunes:

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativoiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Conversar sobre os elementos que a música traz sobre a luta e resistência do povo negro no Brasil, ao mesmo tempo em que exibe imagens do povo negro, de Zumbi, dos Quilombos etc. Relembrar aspectos trabalhados na aula anterior.

DURANTE A ATIVIDADE

O professor entrega o texto abaixo solicitando a leitura do mesmo. Nesse momento, pode-se criar diferentes estratégias para a leitura do texto, como, por exemplo, cada aluno lê um parágrafo. No caso de não haver alunos leitores, o professor deverá fazer a leitura.

Quem foi Ganga-Zumba⁹

Ganga-Zumba foi o primeiro grande chefe conhecido do Quilombo de Palmares. Era tio de Zumbi e celebrou-se por ter assinado um tratado de paz com o governo de Pernambuco. Em 1677, sob sua chefia, Palmares travou dura guerra contra a expedição portuguesa de Fernão Carrilho. Nesta batalha, as tropas da coroa fizeram 47 prisioneiros, entre os quais dois filhos de Ganga-Zumba, Zambi e Acaiene, netos e sobrinhos. Um de seus filhos, Tocolo, foi morto na luta. O próprio Ganga-Zumba foi ferido por uma flecha, mas escapou.

Em 1678, o governador Pedro de Almeida fez a primeira proposta de paz a Ganga-Zumba, oferecendo “união, bom tratamento e terras”, além de prometer devolver “as mulheres e filhos” de negros que estivessem em seu poder.

Em junho de 1678, o oficial enviado a Palmares para levar a proposta retornou a Recife, à frente de um grupo de 15 palmarinos, entre os quais se encontravam três filhos de Ganga-Zumba, recebidos pelo governador Almeida. Em troca da paz, os palmarinos pediam liberdade para os nascidos em Palmares, permissão para estabelecer “comércio e trato” com os moradores da região

9 O texto disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/zumbi_21.htm.

e um lugar onde pudessem viver “sujeitos às disposições” da autoridade da capitania.

Prometiam entregar os escravos que dali em diante fugissem e fossem para Palmares. Em novembro do mesmo ano, Ganga-Zumba foi a Recife assinar o acordo. É cedida a ele e seus partidários a região de Cucaú, distante 32 km de Serinhaém.

Parte dos palmarinos, liderados por Zumbi, são contrários ao acordo de paz e se recusam a deixar Palmares. Em Cucaú, vivendo sob forte vigilância da autoridade portuguesa e hostilizado pelos moradores das vilas próximas, Ganga-Zumba vê frustrada sua iniciativa. Morreu envenenado por um partidário de Zumbi.

Após a leitura oral do texto, o professor propõe questões para estimular um debate:

- a. Quem era Ganga-Zumba?
- b. O que celebrou Ganga-Zumba?
- c. Qual foi o resultado da batalha de Ganga-Zumba contra a expedição portuguesa de Fernão Carrilho?
- d. Qual foi a proposta feita a Ganga-Zumba pelo então governador Pedro de Almeida?
- e. O que os palmarinos pediam e prometiam em troca da paz?
- f. Comentem a opinião de vocês sobre o conteúdo da proposta.
- g. Formule uma hipótese que justifique a atitude dos liderados por Zumbi serem contra o acordo de paz.
- h. Qual foi o desfecho do acordo de Ganga-Zumba com o governador?

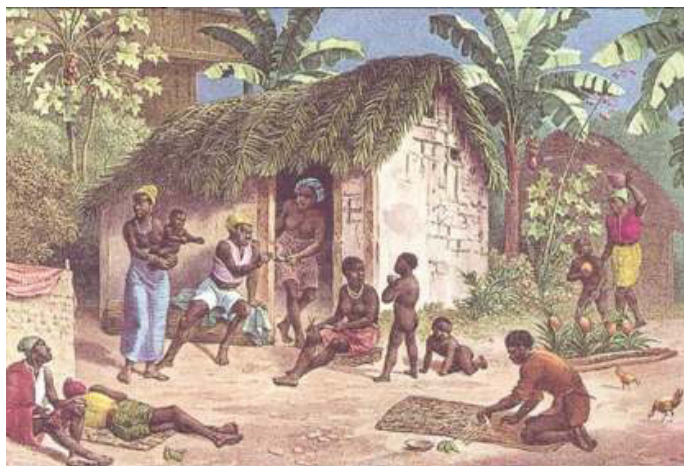
Em seguida, o(a) professor(a) socializa as respostas e faz os comentários necessários. Na sequência, o(a) docente poderá realizar a construção de uma linha do tempo com os principais fatos e informações do que aconteceu no Quilombo dos Palmares sob a liderança de Ganga-Zumba e Zumbi.

APÓS A ATIVIDADE

Socialização dos trabalhos com outras turmas da escola.

UNIDADE III – UM PRÍNCIPE CHAMADO ZUMBI

Figura 21 – Foto do Quilombo dos Palmares



Fonte: Ribeiro (2015).

PREPARANDO O AMBIENTE



Ler e cantar a música “África Brasil” (Zumbi), de Jorge Ben Jor:

Angola, Congo, Benguela
Monjolo, Capinda, Nina
Quiloa, Rebolo

Aqui onde estão os homens
Há um grande leilão
Dizem que nele há uma princesa à venda
Que veio junto com seus súditos
Acorrentados em carros de boi
Eu quero ver quando Zumbi chegar
Eu quero ver o que vai acontecer

Zumbi é senhor das guerras
Zumbi é senhor das demandas
Quando Zumbi chega, é Zumbi quem manda

Pois aqui onde estão os homens
Dum lado, cana-de-açúcar
Do outro lado, um imenso cafezal
Ao centro, senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhidos por mãos negras

Eu quero ver quando Zumbi chegar
Eu quero ver o que vai acontecer
Zumbi é senhor das guerras

Deixar os alunos à vontade para se manifestarem em relação a música, cantando dançando etc. Destacar com os alunos um personagem importante para a luta e resistência do povo negro no Brasil – Zumbi.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Apresente a imagem abaixo solicitando a observação e leitura da mesma.

Figura 22 – Homenagem a Zumbi dos Palmares



Fonte: Estátua... (2008).

Em seguida, proponha a discussão a partir das questões abaixo:

- a. O que essa imagem está representando?
- b. Quem é o personagem retratado na imagem?

É importante o professor esclarecer que a imagem se trata de uma estátua em homenagem a Zumbi dos Palmares, que foi inaugurada no Centro de Salvador. A peça é feita em bronze e tem mais de dois metros de altura.

- c. Qual o motivo da homenagem a Zumbi dos Palmares?
- d. O que você sabe sobre esse personagem da história brasileira?
- e. O que ele fez de tão interessante?
- f. Você sabe precisar a época em que ele viveu?
- g. Onde ele vivia?
- h. O que ele representa para a história do Brasil?
- i. Qual foi sua contribuição na formação do nosso povo?
- j. Qual a sua opinião sobre o personagem em questão?

DURANTE A ATIVIDADE

O professor apresentará o vídeo **Zumbi dos Palmares (Construtores do Brasil)**¹⁰

Antes de assistir ao vídeo, o professor entregará as questões abaixo como roteiro:

- a. Qual a opinião do grupo sobre a afirmativa: “o negro tem consciência dos seus direitos e luta pela igualdade”?
- b. Qual a atividade econômica citada no vídeo e que foi responsável pela exploração da mão de obra escrava naquele momento?
- c. Em relação à população de Palmares retratada no vídeo, ela corresponde ao que o grupo imaginava? Por quê?
- d. O que representa uma população de 30 mil pessoas no Palmares?
- e. Quem foi Ganga-Zumba?
- f. Qual foi o acordo entre o governador Pedro de Almeida e Ganga-Zumba?
- g. Como o grupo entende esse acordo?
- h. Qual foi a posição de Zumbi diante desta proposta?

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pMdZ80VnEy4>.

- i. Por que Ganga-Zumba foi assassinado?
- j. Como o vídeo retrata a figura de Zumbi e a morte dele?

O professor deverá dividir a turma em pequenos grupos para responder às questões que foram previamente entregues. Em seguida, o professor deverá promover um amplo debate com a turma a partir de suas percepções sobre o vídeo.

APÓS A ATIVIDADE

Para os alunos alfabetizados, o professor proporá que o grupo escreva um texto de opinião sobre o que acabaram de vivenciar na aula; e para os alunos não alfabetizados, poderá propor que os alunos expressem o que entenderam da história de Zumbi de forma artística, por meio de desenho, pintura etc.

CAPÍTULO XI

A HISTÓRIA DOS POVOS REMANESCENTES DE QUILOMBOS DA MINHA CIDADE

PREPARANDO O AMBIENTE



Leia o trecho do cordel “Um Herói Chamado Zumbi”,
de Antônio Héilton de Santana:¹⁷

– Você conhece Zumbi?
Zumbi, o grande guerreiro
Liderança de Palmares
Comandante derradeiro
Defensor da liberdade
Herói negro brasileiro?
– Zumbi herói nasceu livre
No Quilombo dos Palmares
Como pássaro na mata
Como golfinho nos mares
Como a voz que livre voa
Atingindo céu e ares
[...]

PARA COMEÇO DE CONVERSA



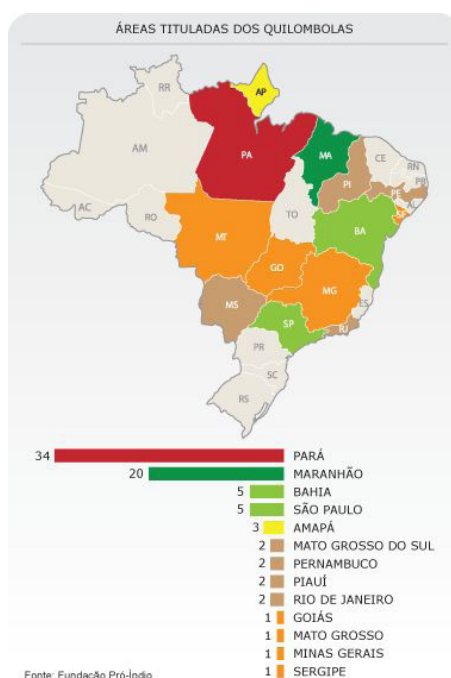
11 Disponível em: <https://images.app.goo.gl/m84WWuSHrrchVccp6>.

Ressalte a importância geográfica e histórica da existência dessas comunidades remanescentes de quilombos, cujos descendentes são denominados quilombolas. São grupos que mantêm tradições, hábitos e uma rica cultura que precisa ser preservada. É importante considerar que a Constituição brasileira de 1988 garantiu o direito a terra aos quilombolas, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), no qual se diz que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos.”

DURANTE A ATIVIDADE

Analise com seus alunos a figura abaixo:

Figura 23 – Estados brasileiros com comunidades quilombolas



Fonte: Sousa (2009).

Identifique se em seu estado existe alguma comunidade quilombola

- E em sua cidade possui? Os alunos sabem onde fica?
- Seria possível uma visita de campo da escola até lá?

Destaque que as comunidades de quilombo se formaram por diversos processos como:

- ✓ Fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas;
- ✓ Heranças/doações;
- ✓ Recebimentos de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado;
- ✓ Simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior de grandes propriedades;
- ✓ Bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravista quanto após sua abolição.

Leve seu aluno à percepção de que a maior característica do quilombo era uma resistência ao sistema escravocrata e a busca de autonomia. Pode-se dizer que o quilombo era um lugar de transição da condição de escravo para a de camponês livre. O direito a propriedade da terra foi estabelecido, em 1988, pela Constituição, mas só passou a vigorar em novembro de 1995, quando o governo federal, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) que concedeu o primeiro título de propriedade a uma comunidade quilombola.

E a história da sua comunidade? E das comunidades do seu município?

Sugere-se como atividade uma pesquisa mais aprofundada sobre essas comunidades, conduza esse trabalho com seus alunos, busque saber qual foi a primeira comunidade que conseguiu seu título e quantas ainda aguardam recebê-lo. Faça uma visita de campo em um ou mais quilombos do seu município. Caso resida em uma comunidade quilombola procure conhecer a história da sua comunidade. Procure um morador mais antigo, e faça uma entrevista sobre a história da comunidade quilombola. As entrevistas deverão ser transcritas, com apoio dos professores, em cartazes que ficarão expostos em sala de aula; fazer o resgate de fotografias de pessoas do quilombo em variados espaços de trabalho.

APÓS A ATIVIDADE...

Indagar aos alunos sobre a experiência que tiveram, se foi significativa, o que aprenderam com a atividade. Fazer a problematização sobre as situações de desigualdades existentes em nosso país e em nossa cidade. Criar um memorial da história da comunidade remanescente de quilombo.

CAPÍTULO XII

CAPOEIRA: LUTA, DANÇA E RESISTÊNCIA

Figura 24 – Roda de capoeira



Fonte: Pacievitch ([200-]).

Herança africana legada à cultura brasileira, o jogo da Capoeira significa valioso contributo à formação da nossa identidade cultural. [...] Na leitura desse tema ampliam-se as possibilidades de compreensão da nossa história, onde se insere a Capoeira e que preservou a lembrança das lutas sociais que forjaram a cidadania brasileira. Esta obra é um passo importante para se promover o resgate das tradições da Capoeira divulgando essa bela expressão nacional. (ADORNO, [19--])

Sugestão de Leitura para o professor:

Livro *A Arte da Capoeira*, de Camile Adorno.¹²

PREPARANDO O AMBIENTE



Levar para a sala de aula algum elemento que represente a capoeira (o berimbau, atabaque, pandeiro) e perguntar aos alunos se reconhecem, se sabem para que servem, onde pode é usado. Poderá também levar uma fotografia de uma roda de capoeira, uma música, ou mesmo convidar um capoeirista para falar sobre a capoeira para os estudantes.

PARA COMEÇO DE CONVERSA



Organizar com as crianças uma roda para conversar sobre a capoeira. Perguntar para elas: quem já ouviu falar de capoeira? Quem já assistiu ou participou de uma roda? Depois de ouvir a resposta das crianças, o professor deve contextualizar o assunto, priorizando a informação de que a capoeira é parte da nossa cultura, que ela é uma luta e ao mesmo tempo uma dança.

DURANTE A ATIVIDADE

Fazer uma contextualização histórica da capoeira, a sua importância para a resistência e luta do povo negro que foi escravizado no Brasil, a partir da leitura do livro sugerido: *A arte da Capoeira*, de Camile Adorno.

Listar com as crianças elementos fundamentais da Capoeira.

Na sequência, exibir o vídeo: A história da capoeira em desenho (TVLuisão).¹³

12 Texto na íntegra em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/camille-adorno/a-arte-da-capoeira.php>.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GcTQLKh-Oak>.

Comentar com os alunos o vídeo exibido, destacando as impressões que tiveram sobre este.

Sugerir que produzam um texto ou desenho sobre a importância da Capoeira para a nossa cultura afro-brasileira.

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE

VAMOS JOGAR CAPOEIRA?

Organizar um local no espaço externo da instituição para a brincadeira de capoeira e recebimento do grupo de capoeira. Durante a atividade muitos valores civilizatórios afro-brasileiros com conteúdos atitudinais podem ser trabalhados. O respeito e a reverência pelo grupo de capoeira, assim como pelo mestre de capoeira devem ser condição na participação dos alunos, posto que o professor deve deixar bem claro que essas pessoas vieram ensinar coisas importantes a respeito da nossa história. Vale destacar que as crianças terão a oportunidade de assistir uma roda de capoeira, uma expressão do conhecimento popular e depois participarão dela. Durante a participação, o movimento e a expressão corporal também serão explorados, trabalhando os limites e possibilidades dos alunos.

É de extrema importância que a professora pergunte para o grupo de capoeira e para o mestre no final da atividade como eles se sentiram na instituição e se eles avaliaram positivamente a experiência em relação aos objetivos de trabalhar aspectos da valorização e origem da capoeira e de fortalecimento de vínculo entre os alunos e a comunidade externa.

APÓS A ATIVIDADE

Refletir com as crianças sobre a importância das experiências vivenciadas com o grupo de capoeira, sobre os saberes que foram construídos sobre esta manifestação cultural e sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros que foram vivenciados nesse processo (energia vital, circularidade, musicalidade, corporeidade, memória, ancestralidade).

Construir um painel com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros¹⁴

14 Disponível em: <http://acordacultura.ning.com/blog/mapas-de-valores-civilizatorios-voce-conhece>.

Oralidade – A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segregada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/na oralidade os saberes, poderes, querereres não transmitidos, são compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também o é. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.

Circularidade – A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira. No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular, ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha, nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...

Religiosidade – Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Observemos: os orixás contemplam homens jovens e idosos, crianças, mulheres jovens, idosas, alegres, guerreiras, dengosas, brigonas, pessoas capazes do maior bem e do maior mal, portadoras de doenças, de necessidades especiais, encrenqueiras, homossexuais, bissexuais. Religiões afro-brasileiras: Candomblé e Umbanda.

Corporeidade – O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias. Dança, cabelo, pinturas no corpo, vestimentas.

Musicalidade – A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, as canções estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileiras, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro.

Territorialidade/território – Palavras ou expressões como relações de poder, deslocamento, espaço, espaço-corpo, redes de pertencimento, delimitação, rotas de fuga... Relações individuais, familiares e comunitárias, comunidades, posse da terra, identidade(s) nos convidam a pensar no sentido e significado que estas questões relacionadas à(s) histórias e cultura(s) afro-brasileira(s) e nos ancora à ideia de território/territorialidade como um valor civilizatório afro-brasileiro. Quilombos e terreiros.

Ludicidade – Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar, e assim conseguiu marcar a cultura de um país com este profundo desejo de viver e ser feliz. Isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida.

Energia Vital – É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplitude. Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. Alimentos e oferendas, orixás, oráculos.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Pensar a avaliação formativa necessariamente não é pensá-la sob a ótica de uma disciplina exata e, muito provavelmente, nunca será possível, por razões que atrás já se aduziram. A avaliação que se faz nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa categoria qualquer com o auxílio de uma taxonomia. A avaliação formativa é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.¹⁵

Apesar da inexistência de uma teoria sólida, já há um substancial corpo teórico, baseado em significativa evidência empírica, que tem informado e que irá continuar a informar práticas de avaliação formativa que melhoram as aprendizagens! Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria “acabada”, para avaliar melhor. A teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das

15 Ver: <https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes/045943df-aa>.

integrações e relações conceptuais que se forem descobrindo, interpretando e validando.

Nessas condições, é necessário continuar a investir na concepção e desenvolvimento de estudos empíricos em contextos de sala de aula, particularmente em áreas que têm sido algo negligenciadas. Destarte, temos três problemas que devem ser tidos em conta na construção de uma teoria da avaliação formativa:

- a. a compreensão dos processos de desenvolvimento do currículo nas salas de aula e a sua relação com os processos de avaliação;
- b. a compreensão dos papéis de alunos e professores nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação; e
- c. a compreensão dos contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula. É importante obter retratos tão nítidos quanto possível das realidades da avaliação nas salas de aula, pois, através deles, poderemos compreender melhor os problemas e a sua natureza, e ir elaborando a teoria. Tais retratos deverão basear-se em descrições detalhadas e minuciosas das realidades encontradas nas salas e em outros ambientes também educativos.

CONCLUSÃO

A Educação Escolar Quilombola é preponderante para o reconhecimento e resgate da identidade dos quilombolas, seu sentimento de pertencimento ao território, sua produção cultural, social e econômica historicamente construída, seus modos de vida, bem como seus saberes, sua ancestralidade no sentido de preservá-la. Significa análises constantes sobre a realidade de exclusão à qual a sociedade capitalista nos conduz. A carência de políticas públicas que propiciem a qualidade na educação e em outras áreas sociais difunde as desigualdades e distancia os camponeses quilombolas de verem materializadas todas as suas demandas por uma educação que respeite e legitime o que é construído dentro dos quilombos.

A conjuntura histórica e social da situação dos negros no Brasil após o período escravista nos direcionou para a investigação através da pesquisa, objetivando um aprofundamento nas análises das produções existentes sobre o conhecimento dessa realidade, bem como o estudo das normativas que orientam para a materialização da Educação Escolar Quilombola no nosso país. Destas análises tornou-se possível vislumbrar um novo conhecimento por meio da Política Municipal da Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista-Bahia (2012 a 2017). O objetivo foi analisar se as ações administrativas e pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012). Os resultados têm demonstrado os desafios, os quais se fazem necessários ao atendimento do previsto nas normativas e o que vem ocorrendo dentro dos espaços escolares quilombolas.

Contudo, a construção do caderno de forma coletiva nos deu a certeza da importância da ação-reflexão-ação modificada e transformada. O que se espera desta produção é que ele possa ser instrumento de ação reflexiva transformadora, com possibilidade de uma transposição didática dos espaços escolares para melhorar a vida dos sujeitos do campo. Um material didático construído a partir dos anseios de mudanças da prática educativa dos professores, é mecanismo de enfrentamento constante as receitas prontas que o capital insiste em disponibilizar aos professores para aliená-los, devido a sua incapacidade de torná-los sujeitos atuantes e construtores de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Kleber. Prefácio. In: ADORNO, Camille. *A Arte da Capoeira*. [S. l.: s. n.]: [19--]. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/camille-adorno/a-arte-da-capoeira.php>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ARAÚJO, Edimar. Candomblé – Origem, significado e funcionamento. *Afreaka*, [s. l.], [200-]. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/candomble-origem-significado-e-funcionamento/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BABÁ Alapalá. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: Gilberto Gil. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/baba-alapala.html>. Acesso em: 3 set. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Outros-Contos-Africanos-Crian%C3%A7as-Brasileiras/dp/8535629866/ref=asc_df_8535629866/?tag=googleshopp00-20&linkCode=df0&hvadid=379816121681&hvpos=&hvnetw=g&hvrnd=7841297797522808038&hvpone=&hvptwo=&hvqmt=&hvdev=c&hvdvcmld=&hvlocint=&hvlocphy=1001536&hvtargid=pla-809620415013&psc=1. Acesso em: 16 out. 2017.

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: IBEP, 2012. Disponível em: https://www.submarino.com.br/produto/7872412/cabelo-de-lele-o?opn=XMLGOOGLE&sellerid=7293372000100&epar=bp_pl_00_go_g35177&WT.srch=1&acc=d47a04c6f99456bc289220d5d0ff208d&i=58257d39eec3dfb1f813d5f9&o=57c15445eec3dfb1f88b0247&gclid=Cj0KCQiAw_H-BRD-ARIsALQE_2M3RldyZ9GgNwXuo-ub6PLbGOJUHka396yijCvfi62fEDXjI_PO098caAmWSEALw_wcB. Acesso em: 16 out. 2017.

BELMIRO, Déborah. Bonecas Abayomi. In: BELMIRO, Déborah. *Ideias graciosas*, Uberlândia, 24 nov. 2012. Disponível em: <http://ideiasgraciosas.blogspot.com.br/2012/11/bonecas-abayomi.html>. Acesso em: 16 out. 2017.

BIANCHIN, Victor; MOTOMURA, Marina. O que é macumba? *Superinteressante*, São Paulo, 29 jun. 2010, Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/o-que-e-macumba>. Acesso em: 3 set. 2017.

BONECAS Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poderfeminino. *Portal Geledés*, [s. l.], 22 mar. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRAGA, Débora Ferreira Santos; RUSSANO, Rodrigo. Música – Cantigas tradicionais brasileiras (“Escravos de Jó”): arranjos com percussão – aula 4. *Portal do professor*, [s. l.], 15 set. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23123>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 26, 21 nov. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003. Brasília. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

CAMPOLIM, Sílvia. Candomblé no Brasil: orixás, tradições, festas e costumes. *Superinteressante*, São Paulo, 31 out. 2016. Disponível em: <http://super.abril.com.br/religiao/candomble-brasil-orixas-tradicoes-festas-costumes-441075.shtml>. Acesso em: 28 ago. de 2017.

CANTO das três raças. Intérprete: Clara Nunes. Compositores: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/clara-nunes/canto-das-tres-racas.html>. Acesso em: 16 out. 2017.

CARMODY, Patricio. Potenciar la relación con Africa. *Perfil*, Buenos Aires, 2017. Disponível em: <http://www.perfil.com/noticias/columnistas/potenciar-la-relacion-con-africa.phtml>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CENTRO DE ESTUDOS BÍBLICOS. *15 coisas que pessoas de religiões de matriz afro gostariam de te dizer*. São Leopoldo, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://cebi.org.br/biblia/espiritualidade/15-coisas-que-pessoas-de-religoes-de-matriz-afro-gostariam-de-te-dizer/>. Acesso em: 9 dez. 2020.

COSTA, Alinne Grazielle Neves; FRANCO, Aléxia Padua; TURINI, Leide Alvarenga África: muitas memórias, várias histórias. *Portal do professor*, [s. l.], 19 dez. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25091>. Acesso em: 3 set. 2017.

COSTA, Alinne Grazielle Neves; TURINI, Leide Alvarenga. Deuses Africanos entre os terreiros de dois continentes – UCA. *Portal do professor*, [s. l.], 19 dez. 2011.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38769>. Acesso em: 3 set. 2017.

COSTA, Marcelo Inocência Pereira; MELLO, Rosângela Menta. Caminhos da Capoeira. *Portal do professor*, [s. l.], 9 jul. 2012. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40880>. Acesso em: 3 set. 2017.

DEUS, Zélia Amador de. O corpo negro como marca identitária na diáspora africana. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DIVERSIDADES E (DES)IGUALDADES, 11., 2011, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UFBA, 2011.

ESCOLA EDUCAÇÃO. *Brincadeiras africanas – Dia da Consciência Negra*. 16 mar. 2020. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/brincadeiras-africanas>. Acesso em: 16 out. 2017.

ESTÁTUA em homenagem a Zumbi dos Palmares é inaugurada na Bahia. *G1*, São Paulo, 30 maio 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL584508-5598,00-estatua+em+homenagem+a+zumbi+dos+palmares+e+inaugurada+na+bahia.html>. Acesso em: 3 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Brasília, DF, nov. 2012. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em: 1 set. 2016.

GANTOIS, Eduardo. Identificação dos Orixás do Dique do Tororó. In: GANTOIS, Eduardo. *História de Salvador - Cidades Baixa e Alta*. Salvador, 13 abr. 2013. Disponível em: <http://salvadorhistoriacidadebaixa.blogspot.com/2013/04/identificacao-dos-orixas-do-dique.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

- GARCIA, Maria Franco *et al.* *A questão agrária no século XXI: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.
- GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virginia. *Jogos e Brincadeiras infantis populares*. Recife, [200-]. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br//pesquisaescolar>. Acesso em: 16 out. 2017.
- HIRATA, Giselle. *Terreiro de Umbanda*. 31 out. 2016. Disponível em: <http://super.abril.com.br/religiao/como-funciona-protecao-testemunhas-brasil-622362.shtml>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- KOBASHIGAWA, Alexandre H. *et al.* Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL ABC NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, 4., São Paulo, 2008. *Anais [...]*. São Paulo: ABC, 2008. p. 212-217.
Disponível em: http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaoensinodecienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.
- KWANZA, Barra do. O mito da criação. *Cultura*, Luanda, 27 fev. 2018. Disponível em: <http://jornalcultura.sapo.ao/ficha-tecnica/>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *A ideologia alemã*. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.
- MELLO, Vânia Lúcia Lima Vieira de; LIMA, Sulamita Nagem Dias. Zumbi de Palmares. *Portal do professor*, [s. l.], 24 nov. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22584>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- MONTEIRO, Ju. Valores civilizatórios afro-brasileiros. In: MONTEIRO, Ju. *Biblioteca da Capoeira*, Fortaleza, 2 jun. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadacapoeira.blogspot.com/2011/06/valores-civilizatorios-afrobrasileiros.html>. Acesso em: 16 out. 2017.

- MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. *Mito, mitologia e filosofia africana*. [S. l.], 2007.
- MUNDO ESTRANHO. Qual a ligação entre os santos católicos e os orixás? *Superinteressante*, São Paulo, 18 abr. 2011. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-a-ligacao-entre-os-santos-catolicos-e-os-orixas>. Acesso em: 3 set. 2017.
- OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de.; GOMÉZ, Jorge Ramón Montenegro. A educação do campo no contexto do modelo de desenvolvimento rural no Brasil: o princípio educativo do trabalho como alternativa. *Revista Pegada*, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 1, p. 171-207, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/2671/2628> Acesso em: 22 set. 2018.
- OLIVEIRA, Niltânia Brito. *A política da educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista – Ba, de 2012 a 2017*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2018.
- OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. *Diversidade étnico-racial no currículo infantil: o estudo das práticas educativas em uma EMEI da cidade de São Paulo*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PACIEVITCH, Thais. Capoeira. *Info Escola*, [s. l.], [200-]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes-marciais/capoeira/>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- PAÍSES Africanos de Língua Oficial Portuguesa. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s. n.], [200-]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADses_Africanos_de_L%C3%ADngua_Oficial_Portuguesa. Acesso em: 15 jun. 2018.
- PENERÔ Xerém. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/1562665/>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.
- PORTAL SÃO FRANCISCO. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br.com.br> Acesso em: 22 set. 2017.
- QUEM foi Ganga-Zumba. Folha Online, [s. l.], [19--]. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/zumbi_21.htm. Acesso em: 16 out. 2017.
- RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.

(org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 67-90.

RIBEIRO, Antônio Sérgio. *20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra*. São Paulo, 19 nov. 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=368608>. Acesso em: 3 set. 2017.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RODRIGUES, Verônica da Silva Fernandes. Ordenação e seqüência na linguagem escrita. *Portal do Professor*, [s. l.], 18 ago. 2010. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20071>. Acesso em: 5 dez. 2018.

ROTAS da escravidão. *Só História*, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>. Acesso em: 3 set. 2017.

SAVIANI, Demerval. Introdução. In: SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 34-56.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso*. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. *Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro*. Salvador: Edufba, 2020.

SOUSA, Gilvan dos Santos. *Literatura de cordel e educação de jovens e adultos: a cultura popular na perspectiva de valorização dos saberes dos educandos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SOUSA, Nilton Goulart de. Quilombolas, Cultura de Resistência. *Portal do professor*, [s. l.], 17 mar. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1714>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*. São Paulo, [200-]. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

COLOFÃO

Formato	17 x 24 cm
Tipologia	IowanOldst BT (corpo do texto) Bailey Sans ITC Std (títulos)
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)



NILTÂNIA BRITO OLIVEIRA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBEPEx) e Especialista em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional em Buenos Aires- Argentina, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Povos Tradicionais, Indígenas e Relações Étnico-Raciais (NEABIT), na Faculdade UNINASSAU. Pesquisadora do GEPemDECC/UESB -Grupo de Estudos e Pesquisas em educação, Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade com registro no CNPq.



ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Pós-Doutorado em Educação e Movimentos Sociais pela UNESP, Doutora e Mestre em Educação (FAE/UFMG). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da UESB (PPGE/Uesb); Profa. do PPGE/UESC; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc/CNPq.



GREISSY LEONCIO REIS

Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Especialista em Educação, Cultura e Memória pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Bacharel em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR, Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Coordenadora do Núcleo de Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (2017 a 2020), é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade - GEPemDEC/UESB. E-mail: greissy.reis1@gmail.com.

Este Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas constitui uma importante ferramenta para subsidiar a prática dos professores que atuam na educação em escolas localizadas nos quilombos. O material aqui apresentado, além de uma importante contextualização sobre os aspectos culturais e identitários dos sujeitos quilombolas, traz também em seu conteúdo uma fundamentação teórica e metodológica sobre o currículo como instrumento de mediação da práxis. Assim, ressaltamos a sua importância como subsídios para professores, pesquisadores e militantes da causa educacional quilombola.



ISBN 978-65-5630-088-7



9 786556 300887