



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Salatiel Ramos Ribeiro

**Formando cidadãos da aldeia global na EJA: estudando diferença, diversidade e herança na luta do afro-americano por igualdade e direitos humanos.**

Belo Horizonte

**2015**

Salatiel Ramos Ribeiro

**Formando cidadãos da aldeia global na EJA: estudando diferença, diversidade e herança na luta do afro-americano por igualdade e direitos humanos.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus

Belo Horizonte

2015

Salatíel Ramos Ribeiro

**Formando cidadãos da aldeia global na EJA: estudando diferença, diversidade e herança na luta do afro-americano por igualdade e direitos humanos.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr.. Rodrigo Ednilson de Jesus – Faculdade de Educação da UFMG

*“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.”*  
(Kabengele Munanga/1999)

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta o registro das atividades desenvolvidas na execução de Plano de Ação Pedagógica elaborado e aplicado por demanda do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero. Apresenta também a base teórica que justifica seu currículo constituída de estudos sobre diferença e diversidade étnico-racial e em diretrizes, orientações, proposições e parâmetros curriculares oficiais que norteiam a educação das relações étnico-raciais nas escolas de Ensino Fundamental. Apresenta ainda metodologia utilizada no desenvolvimento do Plano de Ação Pedagógica e a conclusão com análise dos resultados e proposição de políticas públicas para promover desdobramentos e avanços na promoção da inclusão, igualdade racial e diversidade cultural.

**Palavras-chave: EJA, diferença, diversidade, relações étnico-raciais, direitos humanos, direitos civis.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>10</b>
<b>CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PÚBLICO-ALVO .....</b>	<b>11</b>
<b>Caracterização do Bairro e Comunidade Escolar .....</b>	<b>11</b>
<b>Caracterização da Escola .....</b>	<b>14</b>
<b>Caracterização das Turmas .....</b>	<b>15</b>
<b>Corpo Docente .....</b>	<b>16</b>
<b>Horário de Funcionamento .....</b>	<b>17</b>
<b>Condições de Trabalho para a execução do projeto .....</b>	<b>18</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>26</b>
<b>CRONOGRAMA DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>28</b>
<b>DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>29</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>49</b>
<b>Calendário a ser observado na execução do Plano de Ação.....</b>	<b>49</b>
<b>Projeto Afro Brasil .....</b>	<b>53</b>
<b>Modelo de fichamento de dados técnicos dos filmes .....</b>	<b>55</b>
<b>Modelo de questões para estudo dirigido .....</b>	<b>56</b>
<b>Fotos do Projeto Afro Brasil .....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasce da necessidade de tratar o tema das Relações Étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME). Tal abordagem é uma demanda legal, necessária e pertinente para promover em todas as disciplinas a discussão sobre equidade étnica.

Depois de participar em 2013 do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos da América (PDPI), uma pós-graduação em desenvolvimento de novas metodologias para o ensino de Inglês como segunda língua e em História e Cultura Americanas, identifiquei no paralelo entre as trajetórias históricas das populações afrodescendentes no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA) uma ótima oportunidade para introduzir na EJA o debate de temas relacionados ao racismo e à busca por igualdade de direitos nos dois países, através da exibição de filmes como material paradidático nas aulas de Língua Inglesa.

Nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte (BH), que atendem principalmente às classes menos favorecidas da população, dominar uma língua estrangeira ainda é considerado um “luxo” reservado à classe dominante. Tal preconceito por si só gera uma insegurança no educando dessas escolas a respeito de sua capacidade de se comunicar em outro idioma. Na EJA, os alunos sentem-se ainda mais inseguros por terem estado afastados da escola por um longo período. Acredito que essa insegurança pode ser superada através da abordagem de temas relevantes que aproximam o discente das culturas dos povos que falam a língua estrangeira estudada.

Assim, com base na legislação vigente, elaborei um plano de ação para discutir interdisciplinarmente temas relacionados à diversidade cultural e relações étnico-raciais nas aulas da EJA usando o cinema como ponto de partida.

Uma vez que a maioria dos afrodescendentes brasileiros e norte-americanos compartilham uma tragédia familiar comum, que foi o rapto ou captura de seus antepassados para serem escravizados no Novo Mundo (PATTERSON/2008); e que muitos daqueles cativos africanos que tinham a mesma cultura foram separados ao serem vendidos em um entreposto no Caribe e depois levados parte para os Estados Unidos da América (EUA) e os demais trazidos para o Brasil, utilizei o cinema para ilustrar trajetórias de lutas dos

afrodescendentes norte-americanos, fazendo um paralelo com a luta dos afrodescendentes brasileiros em suas buscas por liberdade e igualdade de direitos. Procurei também traçar um paralelo entre as contribuições desses afrodescendentes para as culturas de ambos os países.

No estudo das diferenças e semelhanças entre os dois grupos, fui proporcionando ao educando da EJA a oportunidade de descobrir e compreender as raízes de sua identidade étnica e cultural, visando melhorar sua autoestima e mostrar a ele seu papel de protagonista como cidadão da aldeia global. Um cidadão, que independente de origem, etnia, gênero ou herança cultural, é capaz de decidir sobre seu presente e futuro.

Através de sessões comentadas de filmes, exibições de vídeos, aulas expositivas, uso do livro didático e da internet, promovi debates, requisitei pesquisas e realizei seminários em sala de aula para discutir com os alunos seus conhecimentos prévios e suas descobertas, além de complementar informações e sanar dúvidas sobre histórias, mitos e fatos dos quais já tinham informações ou que foram narrados nos filmes exibidos. Debates também suas próprias experiências com o racismo e discriminação.

Através da mesma metodologia, ampliei o debate para a luta pelos direitos humanos no mundo, abordando outros dois movimentos da história mundial recente que resultaram em conquistas para a humanidade e que são de grande relevância para a formação do cidadão da aldeia global: o Movimento para a Independência da Índia e o Movimento pelo fim do Regime do Apartheid na África do Sul. Associados ao Movimento Afro-americano pelos Direitos Civis nos EUA, aqueles movimentos quebraram barreiras culturais e reafirmaram bases do que hoje é aceitável ou não em termos de direitos humanos e que são apregoadas pelos organismos da Organização das Nações Unidas (ONU).

A culminância do trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo de 2014 foi a realização de um festival de cultura na Semana da Consciência Negra. Chamado Festival Afro-brasileiro, o evento durou três noites com mostra das produções dos alunos da EJA, apresentações de literatura de cordel, repente, hip-hop, duelo de DJs, *break*, basquete, manobras de *skate* e *mountain bike*, dança afro (maculelê), capoeira e jantares especiais com pratos brasileiros típicos com influências indígena, africana e portuguesa.

A conclusão deste trabalho se dá com a apresentação dos resultados observados durante e ao término da execução do Plano de Ação Pedagógica. São apresentadas dificuldades encontradas na execução do trabalho. Dificuldades relacionadas com a estrutura

e organização escolar e o desinteresse e falta de engajamento dos profissionais da escola no desenvolvimento de um fazer pedagógico diferente do que era costumeiramente realizado.

Apresento ainda sugestões de políticas públicas para promover desdobramentos e avanços na promoção da inclusão, da igualdade racial e da valorização das diversidades étnico-racial e cultural. Tal promoção não deve se restringir somente à escola, mas envolver toda a sociedade, além de espaços e equipamentos públicos da cidade.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivos gerais**

Através do estudo das diferenças, diversidades e heranças culturais dos afrodescendentes norte-americanos e brasileiros, tenciona-se ajudar o educando da EJA a descobrir e compreender sua identidade étnica e cultural, visando melhorar sua autoestima ao mostrar a ele seu papel de protagonista como cidadão da aldeia global. Um cidadão, que independente de raça, gênero ou herança, é capaz de decidir sobre seu presente e futuro.

### **Objetivos específicos**

Este plano de ação pedagógica pretende levar os educandos a conhecerem fatos relevantes da cultura e história norte-americanas relacionados à luta do negro por igualdade e direitos humanos.

Pretende também levar os alunos a descobrirem e repetirem diferenças e semelhanças entre as culturas brasileiras e norte-americanas a partir das análises das heranças culturais que os africanos deixaram em ambos os países.

Para promover a melhora da autoestima e autoimagem dos educandos, o Plano de Ação Pedagógica propõe estudar paralelamente as trajetórias das populações afrodescendentes americana e brasileira, desde sua origem comum na África, suas lutas por liberdade, igualdade e reconhecimento, para que os alunos possam compreender como se deu a constituição da sociedade brasileira e, na contraposição com a história e cultura dos afrodescendentes norte-americanos, possam construir e reconhecer sua própria autoimagem, assumindo e valorizando sua identidade étnica e cultural.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO PÚBLICO-ALVO**

### **Caracterização do bairro e a comunidade escolar**

O bairro se caracteriza por ser predominantemente residencial. É densamente povoado com casas e prédios de pequeno porte. Sua extensão territorial é de 1939 km<sup>2</sup> e sua população soma cerca de 14.000 habitantes. Conta com bom nível de serviços públicos como água, luz, esgotamento sanitário, ruas asfaltadas, escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), creches, centro de saúde e Organização Não Governamental (ONG). Seu comércio, embora pequeno, é variado e conta com supermercados, hortifrutigranjeiros, farmácias, posto de combustível, caixas eletrônicas, autoescola etc.. Ele possui poucas opções de lazer, o que se resume a três praças e um campo de futebol de várzea, Campo do Saga Esporte Clube. Há ainda na região o Minas Shopping, grande centro de compras e lazer.

O São Gabriel é um bairro em franca expansão, principalmente após a inauguração da unidade II da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e a construção de uma estação rodoviária que é interligada à Estação São Gabriel, um terminal de transporte coletivo urbano que integra os sistemas BRT Move, Metrô e ônibus circulares convencionais. Esse terminal serve de integração também para ônibus circulares de outros bairros das Regiões Nordeste, Norte, Pampulha e Venda Nova, além de outras cidades como Santa Luzia e Vespasiano.

Dividido em duas seções, São Gabriel I e São Gabriel II, o bairro é ladeado por três importantes vias, Anel Rodoviário, Av. Cristiano Machado e Av. Risoleta Neves. Sua principal entrada é pela Av. Cristiano Machado, onde fica a Estação São Gabriel. Tendo de um lado o Anel Rodoviário e do outro a Av. Risoleta Neves e o Córrego do Onça, e pela ausência de transposições destas vias, o bairro somente se comunica com outros três bairros em sua parte mais posterior, Dom Silvério, Parque Belmonte e Ouro Minas. A mobilidade dos moradores por transporte público se dá através de ônibus circulares que os levam até a Estação São Gabriel e dali para outros destinos na cidade ou região metropolitana de Belo Horizonte.

Segundo a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis

de Minas Gerais (IPEAD), o bairro é considerado popular, onde a maioria dos chefes de família ganham menos de 5 salários-mínimos.

O São Gabriel está localizado em uma das cinco sub-regiões administrativas da Região Nordeste de Belo Horizonte. Fazem parte desta sub-região os bairros Acaiaca, Antonio Ribeiro de Abreu 1ª Seção, Beija Flor, Beira Linha, Belmonte, Boa Esperança, Capitão Eduardo (Parte), Conjunto Paulo VI, Dom Silvério, Grotinha, Nazaré, Ouro Minas, Paulo VI, Ribeiro de Abreu (Parte), São Gabriel, Três Marias, Vila Esplanada, Vila São Dimas, Vila São Gabriel, Jacuí e Vista do Sol. A maioria desses bairros têm fama de serem bairros perigosos e violentos por serem ou estarem próximos a áreas de vulnerabilidade social. O São Gabriel, contudo, é considerado o melhor bairro da sub-região por sua localização mais próxima ao centro da cidade, seu melhor acesso aos bens e serviços urbanos disponíveis, sua geografia pouco acidentada, além do desenvolvimento mais maduro do comércio e nível das moradias por ser um dos primeiros povoamentos da sub-região.

Indicadores sociais agrupados e analisados pela ONG Movimento Nossa BH apontam a área desta sub-região como tendo um índice geral Médio, quando comparado com as outras sub-regiões do município. O sistema de indicadores da ONG analisa dados relativos a sete áreas a saber: Saúde, Educação, Violência ocorrida em BH, Violência contra residentes de BH, Juventude, Meio ambiente e saneamento e Assistência Social. A ONG usa dados fornecidos por diferentes fontes de informação primária: secretarias municipais, secretarias estaduais, órgãos federais, fundações e institutos, tais como Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), DATASENSUS que é órgão do Ministério da Saúde, Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) que são publicados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) a partir de informações prestadas pelas empresas de todo o país, Centro Integrado de Defesa Social (CINDS) que se baseia em dados do Armazém de Dados do Registro de Eventos de Defesa Social (REDS) da Secretaria Estadual de Defesa Social (SEDS), Secretaria Municipal de Planejamento, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Assistência Social e Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTRANS).

## Educação

MÉDIA	BOA	BOA	BAIXA	PIOR	MÉDIA	BAIXA
9,82 por cento	0,88 por cento	15,51 por cento	25,36 por cento	16,77 por cento	40,52 por cento	5,31 pontos
Reprovação fundamental público	Abandono fundamental público	Distorção fundamental público	Reprovação médio público	Abandono médio público	Distorção médio público	Ideb anos iniciais

BOA	BAIXA	BAIXA	BOA	BAIXA	MELHOR	PIOR
3,92 pontos	11,55 por cento	48,51 por cento	44,44 por cento	11,11 por cento	0,00 por cento	5,68 por cento
Ideb anos finais	Cobertura de creche	Cobertura de pré-escola	Escolas sem laboratório	Escolas sem Internet para alunos	Escolas sem biblioteca	Analfabetismo

## Assistência Social

**MELHOR**

0,00  
por dez mil

Abrijo de crianças e adolescentes

## Saúde

MÉDIA	BAIXA	BOA	BOA	MELHOR	MELHOR	BAIXA	MELHOR
11,48 por mil	8,20 por mil	0,82 por mil	2,46 por mil	4,92 por mil	8,86 por cento	31,17 por cento	37,49 por cento
Mortalidade infantil	Mortalidade neonatal precoce	Mortalidade neonatal tardia	Mortalidade posneonatal	Óbito fetal	Baixo peso ao nascer	Prenatal insuficiente	Partos cesáreos

BOA	BAIXA	BAIXA	MELHOR	MELHOR	BAIXA
3,35 por mil	27,60 por mil	5,74 por mil	101,93 por cem mil	0,00 por cem mil	14,77 por mil
Curetagem pós-aborto	Infecção respiratória infantil	Doença diarreica aguda infantil	Morte por causas circulatórias	Morte por câncer de colo de útero	Mortalidade de menores de 5 anos

## Violência ocorrida em BH

MELHOR	MELHOR	BAIXA	PIOR	BOA
753,0 por cem mil	377,1 por cem mil	36,95 por cem mil	43,32 por cem mil	234,44 por cem mil
Furto	Roubo	Homicídio e latrocínio	Estupro	Lesão corporal dolosa

## Violência contra residentes de BH

BOA	BAIXA	MÉDIA	BAIXA
15,41 por dez mil	88,51 por dez mil	20,03 por dez mil	39,50 por cem mil
Agressão a crianças	Agressão a idosos	Agressão a mulheres	Homicídio

## Juventude

BOA	PIOR	BOA	MÉDIA	MÉDIA
1,70 por mil	17,47 por cento	0,95 por cento	16,15 por mil	139,39 por cem mil
Curetagem pós-aborto juvenil	Mães adolescentes	Adolescentes responsáveis por domicílio	Medidas socio-educativas	Homicídio juvenil masculino

## Meio ambiente e saneamento

PIOR	PIOR	PIOR
1,12 por cento	1,94 por cento	9,34 por cento
Domicílios sem rede de água	Domicílios sem coleta de lixo	Domicílios sem esgoto encanado

Fonte: <http://www.nossabh.org.br/indicadores/area19.html> acessado em 16/04/2015

É importante que esses dados sejam mencionados, pois revelam características relevantes das condições de vida da comunidade escolar da EMOFJ com a qual o educando da EJA convive diariamente. Os dados refletem a vulnerabilidade social dos alunos da EJA local que são majoritariamente jovens.

Na escola, à noite, horário de funcionamento da EJA, foi possível observar vários fatos que comprovam essa vulnerabilidade, tais como, adolescentes grávidas, alunos sob efeito de drogas, alunos frequentando a escola em cumprimento à medidas socioeducativas, assaltos à mão armada e brigas de grupos rivais na porta da escola, alunos frequentemente trocando fotos de adolescentes do bairro nuas (através de *bluetooth* e *WhatsApp*), comportamentos inapropriados com gestos obscenos, danças sensuais e repetição de partes de músicas (*funk*) que exaltam o machismo, promovem o sexismo e rebaixam a imagem da mulher e do homem.

### **Caracterização da escola**

A EMOFJ situa-se na Rua Circular, 335, no centro geográfico do bairro São Gabriel, na seção I, próximo ao limite com a seção II, que é menor e, portanto, também próxima aos bairros adjacentes. Sua comunidade escolar reside tanto nas duas seções do bairro quanto em bairros vizinhos como Dom Silvério, Vila Boa Esperança, Parque Belmonte e Ouro Minas. Em 2014, a EJA da escola possuía alunos que residiam em todos esses bairros, mas vale ressaltar que boa parte dos alunos frequentes moravam no bairro Ouro Minas e faziam um trajeto de até 20 minutos a pé entre a escola e suas casas.

Em 2014, a escola possuía 18 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sala de Arte, 1 sala de multiúso com *datashow* e telão, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 área multiúso coberta, 1 área coberta para projetos extracurriculares (Escola Integrada), 1 área descoberta com mesas, 1 pátio em “L”, 5 bebedouros, 1 refeitório com cozinha industrial, 1 sala de atendimento de educação especial (AEE), 2 banheiros para alunos (masculino e feminino), 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica e de turno, 2 salas de intervenção pedagógica, 1 sala da diretoria, 1 sala de secretaria, 1 almoxarifado de material escolar, 1 sala de reprografia, 1 sala de funcionários, 2 banheiros para professores e funcionários (masculino e feminino) e área de estacionamento.

A EMOFJ atendeu em 2014 um total de 1461 alunos, sendo 243 na Educação Infantil (prédio anexo), 1022 no Ensino Fundamental Regular (1º, 2º e 3º Ciclos) e 196 na EJA do EF.

### **Caracterização das turmas**

Em 2014, a EJA da EMOFJ teve 6 turmas de alunos: 2 turmas de Estudantes em Processo de Alfabetização (EPA) e 4 turmas de Estudantes em Processo de Certificação (EPC). Os alunos de EPA foram divididos turmas de educandos analfabetos ou semianalfabetos (EPA 1) e de educandos em processo de consolidação de sua alfabetização (EPA 2). Essas turmas tiveram um total de 54 alunos matriculados. 34 alunos permaneceram na escola até o fim do ano letivo e, destes, 11 progrediram para o EPC.

Os alunos de EPC foram divididos em duas turmas de educandos em processo de desenvolvimento de capacidades/habilidades de leitura e escrita, consciência ecológica e raciocínio lógico (EPC 1) e duas turmas de educandos em processo de consolidação das capacidades/habilidades supracitadas (EPC2). As turmas de EPC tiveram 142 alunos matriculados, sendo que 99 permaneceram no curso até o fim do ano letivo e 37 alunos foram certificados.

As turmas de EPC eram compostas majoritariamente por adolescentes e jovens. A faixa etária dos alunos era de 15 a 60 anos com concentração na faixa dos 17 a 23 anos. Uma turma de EPC 1 possuía 4 adultos, uma senhora e um senhor casados (55 e 60 anos) e duas jovens senhoras mães. Uma turma de EPC 2 era composta em sua maioria por adultos, por jovens mães de famílias (entre 28 e 42 anos) e um senhor e uma senhora (51 e 56 anos). Todos os demais alunos das turmas de EPC eram adolescentes com exceção de 10 jovens que tinham entre 20 e 30 anos de idade.

A convivência entre adolescentes e adultos dentro de sala de aula era geralmente respeitosa. Fora de sala, os grupos se dividiam por áreas de interesse e afinidades, com adolescentes geralmente agrupados em torno de práticas esportivas e da cultura *funk* (música e dança). Em várias ocasiões, houve reclamações dos adultos por causa dos “excessos” dos adolescentes (“*som alto, danças com gestos obscenos e músicas com letras indecentes*”) no pátio e em sala durante os intervalos das aulas.

A totalidade dos alunos matriculados mostrava um equilíbrio no número de homens e mulheres, sendo 54% homens e 46% mulheres. No entanto, nas duas turmas com presença de alunos adultos, a maioria dos discentes eram mulheres. As outras duas turmas, com mais jovens e adolescentes, eram majoritariamente compostas por homens, cerca de 80%.

Em enquete realizada em uma das aulas iniciais, quase todos os discentes se autodeclararam afrodescendentes.

Cerca de 50% dos alunos se declararam trabalhadores ou desempregados. Entre as ocupações mais citadas estavam faxineira, babá, cozinheiro, vendedor, padeiro, trabalhador da construção civil.

A média de tempo de interrupção dos estudos era de três anos. A maioria queixava-se de não conseguir terminar o ano por causa do trabalho e fracasso escolar.

Sendo formado basicamente de educandos jovens e trabalhadores, uma característica marcante da EJA na EMOFJ era a rotatividade na frequência dos alunos. Em cada sala, havia um grupo de cerca de 6 alunos frequentes, os demais normalmente faltavam um ou dois dias dos quatro dias letivos da semana. Além disso, boa parte dos alunos não chegava a tempo para assistirem a primeira aula.

Do total de 142 discentes matriculados nas turmas de EPC, 99 foram frequentes até o fim do ano letivo, mas apenas 37 foram certificados e progrediram para o Ensino Médio.

## **O corpo docente**

O corpo docente da EJA da EMOFJ em 2014 possuía 8 professores para suas seis turmas: 2 professoras de alfabetização, sendo uma para cada turma de EPA; 2 professoras dividiam um cargo de Português, sendo que uma lecionava para as turmas de EPC 1 e outra lecionava para as turmas de EPC 2; 1 professora de Matemática, 1 de Ciências e 1 de Arte para todas as turmas de EPC 1 e 2; e 1 professor (eu) especialista em Língua Estrangeira Moderna Inglês que foi autorizado para lecionar, além de Inglês, História e Geografia para as turmas de EPC 1 e 2.

Compunha ainda o corpo docente uma coordenadora (pedagógica e de turno), um

professor em desvio de função que dava suporte à coordenação no noturno e um oficinairo de capoeira e danças afro que também apoiava a coordenação, suprimindo alguma ocasional falta de professor duas noites por semana.

A escola dispunha ainda no noturno de um professor em desvio de função responsável pela reprografia, uma assistente e uma professora em desvio de função responsável pela biblioteca, uma assistente de secretaria, uma assistente de laboratório de informática, duas cozinheiras, um porteiro e um guarda municipal. Vale destacar que as assistentes, a faxineira e as cozinheiras encerravam seus turnos de trabalho às 21:00 e 21:30.

Vale ressaltar que embora o quadro de docentes fosse pequeno e houvesse uma noite reservada exclusivamente para reuniões pedagógicas, eram raros os momentos em que todos pudessem se reunir para um planejamento em conjunto. O principal motivo eram reuniões para formação promovidas pela Regional Nordeste por área que aconteciam mensalmente. Entre os outros impedimentos para o encontro do grupo estão o afastamento para tratamento de saúde e o fato de que nem todas as professoras tinham que estar presentes todas as sextas-feiras. As professoras de Português, por exemplo, por dividirem o cargo, alternavam entre si a frequência nas reuniões pedagógicas.

### **Horário de funcionamento**

Como é usual na RME-BH, as aulas eram ministradas de segunda a quinta-feira, das 18 às 22:30. O horário de 18 às 19 horas era reservado para atendimento individualizado dos professores aos alunos. O início das aulas se dava às 19 horas com tolerância de 15 minutos para que os alunos que chegassem atrasados pudessem entrar ainda no primeiro horário. Tínhamos três horários de uma hora/aula por noite que eram distribuídos da seguinte forma: dois horários, intervalo de 30 minutos para jantar e prática esportiva e um último horário.

Às sextas-feiras, não havia aula, pois os horários eram reservados para reuniões pedagógicas dos professores.

## **Condições de trabalho para a execução do projeto**

Na EJA da RME-BH a unidocência (um professor por turma, lecionando todas as disciplinas) em 2014 era uma opção que ficava a critério da escola adotar ou não, dependendo da quantidade de turmas e do número de professores disponíveis. Cada escola tem autonomia para fazer sua própria organização de funcionamento de acordo com as características e demanda da comunidade escolar. Em 2014, na EMOFJ, somente dois professores lecionaram mais de uma matéria para turmas de EPC: eu fiquei com Inglês, História e Geografia, e uma professora que lecionou Ciências da Natureza para as quatro turmas e também Arte para uma das turmas para completar seu cargo à noite.

Embora a EMOFJ estivesse aparentemente bem aparelhada com equipamentos e espaços dedicados, vários problemas técnicos e de coordenação impuseram dificuldades inesperadas ao desenvolvimento do projeto ao longo de todo o ano. Diversas vezes, o filme não pôde ser exibido porque a sala de vídeo estava sendo usada para reuniões pedagógicas de professores do turno da tarde; outras vezes, não pôde ser exibido no primeiro horário porque os equipamentos haviam sido desconectados e faltava algum cabo ou gastava-se muito tempo para fazer os ajustes necessários para seu funcionamento; outras vezes, o projetor que tinha sido retirado para ser usado em algum outro espaço no turno da tarde ou da manhã, não havia sido reinstalado e estava trancado em algum armário inacessível; outras vezes, a coordenadora havia saído para reunião na Regional ou na SMED e ninguém na escola tinha acesso à chave da sala de vídeo; a lâmpada do projetor que já dava sinais de desgaste apareceu queimada e não havia lâmpada sobressalente, nem verba para trocá-la; depois de alguns dias de atividades interrompidas, apresentaram-me um *data-show* sobressalente que ficava na sala da direção, contudo ele não podia ser usado nas segundas-feiras porque seu uso naquele dia era “exclusividade” da professora de Arte. Então me foi apresentado um terceiro *data-show* móvel, integrado com computador que estava disponível desde o começo do ano, mas cuja existência eu ignorava. Aquele aparelho era muito utilizado nos outros turnos. Já apresentava problemas relacionados a mau uso e depois de algumas semanas sua carcaça foi quebrada e ele ficou inutilizável. Esses aparelhos portáteis eram guardados na sala da direção. Quando o vice-diretor, a diretora ou o responsável pela Caixa Escolar não estavam no início do turno da noite, aqueles equipamentos ficavam trancados e inacessíveis. Às vezes, só restava uma TV

de 21 polegadas e um DVD *player* que eu usava a contragosto dos alunos porque alguns filmes eram legendados. A tela pequena dificultava a leitura das legendas. Os alunos não tinham o hábito de assistirem filmes legendados e alguns, ainda recém-alfabetizados, tinham uma dificuldade extra com a rapidez que a tarefa exigia. Por fim, o DVD *player* desapareceu e a atividade programada não pôde ser realizada.

Situações como estas eram tão correntes, absurdas e esdrúxulas que eu e os alunos passamos a encará-las com bom humor. Ríamos e partíamos para desenvolver uma atividade alternativa, quase sempre um debate sobre os temas abordados na última parte do filme. Essa alternativa mostrou-se muito eficiente porque, além de recapitularmos o filme, dava a oportunidade para os alunos que faltaram se inteirarem dos fatos e participarem do debate do dia.

Para continuar com o projeto, tive que encontrar soluções para todos aqueles problemas. Aprendi a instalar os equipamentos em tempo recorde; comecei a ligar para a direção da escola todos as tardes para lembrá-los de deixar os equipamentos liberados para eu poder usá-los no noturno; comprei, montei e passei a levar diariamente comigo um kit completo com todos os tipos de cabos de vídeo e som, plugues, conectores, adaptadores, extensão elétrica, cabo de rede de 25 metros, benjamim (T), pilhas, baterias, microfone, lanterna, um DVD *player* e controle remoto universal.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Relações Étnico-raciais tem sido a temática de vários programas e projetos educacionais, frutos de legítima preocupação com a promoção da equidade em nossa sociedade. A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte em 1990; a alteração da LDBEN 9.394/96 pelas Leis 10.639/03 e 11.645/2008; e a Resolução do Conselho Municipal de Educação CME/BH nº 003/04 são exemplos de esforços empreendidos para a promoção da igualdade racial na cidade. Um esforço que pretende “fortalecer a política educacional, que tem por princípio uma educação de qualidade que inclua a todos, sem distinção religiosa, econômica, política, de gênero, raça e etnia. Dessa forma, a inclusão dessas temáticas nas propostas curriculares do Sistema Municipal (de Educação), mais que uma adequação legal, é um posicionamento político de respeito e valorização da diversidade humana, passo precursor para a superação da desigualdade étnico-racial” (NRER-BH, 2012, p.7).

No mesmo sentido, a Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte de Língua Inglesa (PCLI-RME-BH), no 3º Ciclo destaca que “o conhecimento produzido pela humanidade é um patrimônio universal” e que “por direito, nossos estudantes devem ter contato com toda essa complexidade, inclusive com o processo de ler, escrever, falar e ouvir uma língua estrangeira de uma maneira adequada e eficiente. Destituí-los do direito a um conhecimento fortemente valorizado em nossa sociedade, conhecimento capaz de contribuir para sua formação integral, seria uma forma de exclusão inaceitável numa escola que se pretende inclusiva” (PCLI-RME-BH, 2012, p.33). “Por meio da Língua Estrangeira, ampliam-se as possibilidades do aluno de agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos” (MINAS GERAIS: SEE, 2007, p.7).

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.”  
(Gramsci, 1977:6).

Entende-se que as aulas de Língua Estrangeira (LE) apresenta-se como espaço para o entendimento e a conscientização de diferenças culturais que precisam que ser respeitadas e valorizadas. Nas aulas de LE, “amplia-se a visão de mundo do educando, onde estão presentes

as questões de gênero, raça, origem e possibilidades sociais”. (PCLI-RME-BH, 2012, p.33) “Dessa forma, o conhecimento de outra cultura colabora para a elaboração da consciência da própria identidade, pois o aluno consegue perceber-se também como sujeito histórico e socialmente constituído.” (SEE-PR, 2006, p.45) “Toda cultura é, em si, plural e mais possibilidades de inserir-se em uma cultura terá o indivíduo que puder perceber essa pluralidade para relacionar-se melhor com o mundo e com os grupos sociais”, contribuindo para a construção de “valores básicos para o exercício da cidadania: justiça, solidariedade, participação, respeito mútuo.” (RME-BH, 2002, p.143)

“Além disso, conhecer um segundo idioma e ser capaz de se comunicar por meio dele pode representar para o estudante acesso a bens culturais como, por exemplo, um espectro bibliográfico mais amplo para pesquisas e aperfeiçoamento acadêmico-cultural, a utilização da Internet como uma valiosa rede de informação e de troca de experiências, favorecendo também as relações pessoais e maior engajamento às demandas do mercado de trabalho.” (PC-RME-BH, 2012, p.33)

Às Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte de Língua Inglesa para o 3º Ciclo acrescenta-se que

o benefício da aprendizagem da Língua Inglesa numa perspectiva interdisciplinar proposta pelos PCN-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira) (BRASIL, 1998) (...) Por meio de projetos educacionais, a inter-relação com outras disciplinas como História, Geografia, Ciências, Arte, etc. é perfeitamente possível e desejável durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas para o ensino da língua estrangeira. Os projetos também ampliam atitudes de colaboração entre os participantes e estimulam o respeito aos pontos de vista do outro, contribuindo para a autonomia dos nossos educandos. (PC-RME-BH-LE, 2012, p.34)

Citando as *Concepções da Escola Plural*, as Proposições Curriculares de Língua Inglesa reiteram a importância da promoção e valorização da diversidade cultural no Ensino Fundamental.

Busca-se que “as disciplinas passem a se relacionar com o mundo contemporâneo, ganhando, assim, um valor social.” (RME, 2002, p.133) Igualmente significativas são as vivências culturais como, por exemplo, a organização de um festival de música pop estrangeira; uma feira de cultura relativa aos países onde o inglês é falado; peças teatrais; recitais de poesia etc., pois “desencadeiam processos de troca, cooperação, convivência. São momentos que vão muito além da oportunidade de

aprender conceitos; desencadeiam atitudes, saberes, interações a serem experimentadas coletivamente.” (RME, 2002, p.145) (PC-RME-BH-LE, 2012, p.34)

Na escola, assim como no trabalho, no trânsito e no comércio, os conflitos se dão principalmente no campo das relações étnico-raciais. Numa sociedade racializada como a brasileira, onde raça ou cor são fatores relevantes na determinação de posições sociais, as relações de classe estão intimamente ligadas às relações étnico-raciais (HASENBALG, 1979). O conceito de relações étnico raciais entendido aqui é o mesmo definido por JESUS e REIS:

“as interações entre pessoas pertencentes, ou vistas como pertencentes, a diferentes grupos raciais e étnicos. Essas interações podem se dar de forma presencial, ou seja, por meio de contatos físicos com pessoas pertencentes a outros grupos étnico-raciais, ou por meio de representações fotográficas, cinematográficas artísticas ou iconográficas dessas pessoas ou grupos.” (JESUS e REIS, 2012, p.1)

Sendo a escola, por excelência, um lugar de convivência entre grupos de diferentes pertencimentos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a diversidade da sociedade brasileira está bem representada. Ali encontram-se grupos de diferentes segmentos sociais: adolescentes, jovens e adultos; trabalhadores, desempregados, aposentados e ainda quem não entrou para o mercado de trabalho; pessoas de diferentes gêneros, credos, cores/raças, classes sociais, níveis de escolaridade, trajetórias escolares e até mesmo de culturas diferentes.

A EJA, em uma escola pública, normalmente representa bem a diversidade étnico-racial do Brasil. Isto porque, embora a escola pública atenda principalmente estudantes de camadas populares, que são majoritariamente negros, ela atende também estudantes de diversas classes sociais (JESUS e REIS/2012). A soma de diversidade étnico-racial mais jovens numa sociedade onde as interações sociais são, em geral, tão racializadas resulta normalmente em conflitos. Segundo JESUS e REIS, interações sociais racializadas são aquelas informadas por imaginários vinculados à ideia de pertencimento racial. (JESUS e REIS, 2012, p.4)

Essa relação com o outro, com o diferente, tem o potencial de transformar a vida escolar em sofrimento e determinar a permanência ou não de um indivíduo na escola. Essas diferenças, aparentes ou não, frequentemente levam a conflitos diversos. Conflitos que podem estar explícitos na forma de embates verbais e no uso de apelidos ou implícitos em atitudes comportamentais como, por exemplo, na segregação de indivíduos ou grupo de indivíduos por causa de pertencimento racial, gênero, faixa etária, preferências musicais etc..

“tal diversidade se transforma em um dos principais motivos de discriminações, hierarquizações e segregações; interferindo de modo direto na socialização, na sociabilidade e nas identidades dos jovens estudantes.” (JESUS e REIS, 2012, p.4)

Por outro lado, essa relação também pode ser enriquecedora se a escola for experimentada, não como uma arena de embates, mas como uma ágora de convivência, cooperação e trocas culturais diversas. Nessas interações sociais entre grupos tão heterogêneos quanto à faixa etária, ao pertencimento racial, religioso, de gênero etc, as relações necessitam ser educadas.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como a constituição de atitudes, posturas e valores que formem cidadãos a partir do seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e participação na consolidação da democracia brasileira. (BELO HORIZONTE, 2013, p.9)

E é com o foco na educação das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos que o Plano de Ação Pedagógica objeto deste trabalho foi desenvolvido.

### **Conceitos Abordados**

Os principais temas abordados com os alunos durante a execução do Plano de Ação Pedagógica baseiam-se nos seguintes conceitos:

#### **Identidade:**

“A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (GOMES, 2005)

#### **Afrodescendente:**

“O termo afrodescendente se refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como

correlato de negros(as) (ou, às vezes ‘pretos’) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de *african american*, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo *black*).” (BRASIL, 2006)

### **Discriminação Racial:**

“Ação, atitude, ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou ‘cor’. (...) De acordo com a convenção da ONU de 1996, discriminação racial ‘significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercícios, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais do domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública’ (ONU *apud* SANT’ANA, 2004).” (BRASIL, 2006)

### **Diversidade Cultural:**

“(…) construção social, histórica, política e cultural das diferenças. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural.” (GOMES/2005)

### **Preconceito Racial:**

“O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (...) Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.” (GOMES, 2005)

### **Racismo:**

“O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (GOMES/2005)

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos

de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também existe, mas geralmente é camuflado pela mídia. (GOMES/2005)

### **Relações Étnico-Raciais:**

“ (...) interações entre pessoas pertencentes, ou vistas como pertencentes, a diferentes grupos raciais e étnicos. Essas interações podem se dar de forma presencial, ou seja, por meio de contatos físicos com pessoas pertencentes a outros grupos étnico-raciais, ou por meio de representações fotográficas, cinematográficas artísticas ou iconográficas dessas pessoas ou grupos.” (JESUS e REIS/2012)

### **Segregação Racial:**

“Separação forçada e explícita, com base na lei ou no comportamento social de grupos étnicos e raciais considerados como minoritários ou inferiores. Como nos indica Hélio Santos: ‘A segregação institucional, tipo apartheid, felizmente, nos dias atuais está em desuso. Há setores da sociedade brasileira tão fechados para algumas pessoas que poderíamos dizer que há uma segregação, não oficial, mas que funciona.’” (BRASIL, 2006)

## METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo de promover a educação das relações étnico-raciais em sala de aula, foram usadas estratégias de *warm-up* com os alunos, com bate-papo inicial para averiguar o conhecimento prévio que tinham sobre determinado tema. Essa conversa inicial foi utilizada também para acertar o enfoque (ou abordagem) que eles deveriam ter sobre o filme ou texto que iríamos trabalhar.

Estando os alunos preparados para a exibição, foi entregue a eles, como trabalho de pesquisa, um pequeno questionário sobre o enredo e uma ficha técnica do filme para serem preenchidos e entregues na primeira aula, após o término da exibição, quando seria nosso seminário.

Inicialmente, o plano de ação foi pensado para que as exibições acontecessem em uma única sessão. Contudo, devido à falta de interesse dos colegas em realizar um trabalho interdisciplinar, foi necessário fazer adaptações no cronograma e no formato da aula, e realizar sessões comentadas de filmes. Assim, passei a exibir cerca de 30 minutos de filme, com ou sem pausas para explicações, e a realizar um pequeno debate sobre os assuntos em questão. Na aula subsequente ao final do filme, era realizado um seminário para discutir os temas, sanar dúvidas sobre histórias e fatos narrados no enredo ou mitos levantados pelos alunos, debater suas descobertas, bem como discutir suas próprias experiências com racismo e discriminação.

Firmei um acordo com os alunos e a coordenação pedagógica de que no primeiro trimestre o conteúdo se concentraria mais em História, no segundo mais em Geografia e no terceiro mais em Inglês. Desta forma, ao invés de três avaliações por trimestre, uma de cada disciplina, teríamos uma única avaliação com os assuntos das três disciplinas integrados.

Além das avaliações formais, os alunos também foram avaliados por suas participações nos seminários e debates, produções de cartazes e mapas conceituais sobre os conteúdos estudados, por realizarem atividades em sala de aula e pesquisas no laboratório de informática da escola.

Os equipamentos utilizados nas aulas foram computador ou notebook, *DVD player*, *datashow* e televisão.

Para a culminância do projeto foi necessário solicitar a instalação de tabelas de basquetebol na quadra de esportes da escola e contratar um DJ para sonorização. Foi necessário também solicitar a aquisição de material para a confecção de itens como cartazes, painéis (tecido TNT), máscaras africanas, saias de sisal para apresentação de Makulelê, tinta a base de água para pintura corporal e ingredientes para a preparação de três pratos típicos que foram servidos aos alunos.

## **CRONOGRAMA DE REFERÊNCIA**

Elaborei um cronograma de referência para destacar algumas datas importantes a serem observadas ao longo do ano letivo e orientar distribuição do material a ser trabalhado.

A agenda de datas comemorativas eram sugestões para os professores que desenvolveriam o Plano de Ação, servindo como *brainstorming* para o desenvolvimento de atividades e até inclusão de outras datas. Elas foram selecionadas por sua importância simbólica na história da luta por equidade racial e por seu potencial educativo na educação das relações étnico-raciais.

Uma vez que várias datas coincidiam com dias que não eram letivos, sugeri que elas fossem trabalhadas com os alunos preferencialmente na semana anterior à data.

O Cronograma de Referência com datas comemorativas de relevância internacional para as questões de diversidades e relações étnico-raciais e de gênero está no Anexo 1 deste TCC.

## DESENVOLVIMENTO

Em 2013, participei do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos da América (PDPI), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright). O PDPI é um curso de pós-graduação em Desenvolvimento de Novas Metodologias para o Ensino de Inglês como Segunda Língua e em História e Cultura Americana. Durante o programa, identifiquei no paralelo entre as trajetórias históricas das populações afrodescendentes nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil uma excelente via para ensinar a Língua Inglesa e discutir temas relacionados ao racismo, discriminação étnica e de gênero e a busca por igualdade de direitos nos dois países. Ainda em 2013, ao retornar ao Brasil, como parte das obrigações assumidas com o PDPI, escrevi e enviei para a CAPES um projeto de trabalho a ser implementado em escolas públicas no Brasil, aplicando os conhecimentos adquiridos no programa. Naquele projeto, propus trabalhar sobre o Movimento Afro-americano pelos Direitos Civis em aulas de Inglês para turmas de EJA e de 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Para isso, seriam aplicadas as metodologias desenvolvidas no curso, utilizando diferente tipos de gêneros textuais (notícia, reportagem, romance, carta, bilhete, poema, letra de música, sermão/discurso, contrato, regulamento, conversa telefônica, piada, receita etc.) através de recursos tecnológicos como cinema, Internet, vídeos, cartoons, charges, filmes, músicas e livros didáticos e paradidáticos.

Em 2014, sob demanda deste Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com área de concentração em Processos de Diversidade, Educação, Relações Étnico-raciais e de Gênero, transformei aquele projeto de trabalho em um Plano de Ação.

Tendo sido transferido para a Escola Municipal Oswaldo França Júnior (EMOFJ) no início de 2014, não tive tempo hábil para conhecer a comunidade local e desenhar um projeto que atendesse diretamente suas especificidades. Sendo assim, busquei informações sobre o perfil daquela comunidade escolar para melhor direcionar o foco do plano de ação. Na biblioteca da escola, descobri que a EMOFJ não possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP) e que o único memorial descritivo da escola registrado em seu catálogo foi escrito há mais de 10 anos e estaria desaparecido há bastante tempo. Sendo assim, elaborei um escopo

do Plano de Ação, partindo da pressuposição de que as turmas da EJA locais compartilhavam características em comum com outras turmas de EJA de RME-BH. Conteí ainda com informações coletadas com a coordenação, a direção e com os professores que já atuavam na EJA da escola desde seu início em 2012. Apoiei-me também em minha experiência prévia ao lecionar por 4 anos na EJA de outra escola municipal em um bairro vizinho e outros 12 anos lecionando no ensino regular noturno em outra escola municipal da mesma região.

Inicialmente pensado pra ser executado interdisciplinarmente com todas as disciplinas, o plano de ação acabou sendo dividido em duas etapas: a primeira foi executada por mim usando as aulas de História, Geografia e Inglês no 1º e 2º trimestres. A segunda etapa, desenvolvida no 3º trimestre, contou com a participação das disciplinas de Português e Arte.

O plano de ação pedagógica foi desenvolvido com as 4 turmas de EPC, para as quais lecionei Inglês, História e Geografia. Eu dispunha de 3 encontros semanais de 1 hora/aula com cada turma para lecionar os conteúdos das três disciplinas.

Usei as aulas da primeira semana para conversar com os alunos, procurando conhecê-los e obter o máximo possível de informações sobre suas histórias de vida para melhor orientar meu trabalho.

Na primeira reunião pedagógica, compartilhei meu interesse em promover a temática das relações étnico-raciais ao longo de todo o ano letivo. Recebi a abertura para desenvolver meu trabalho e todo o grupo fez contribuições, dando informações sobre o perfil da EJA e da comunidade escolar da EMOFJ.

Já na segunda semana de aula, munido de informações básicas sobre o público da EJA local, decidi exibir o filme *Amistad* para a partir dele iniciar as discussões sobre a temática proposta. Essa também foi uma estratégia para enriquecer o currículo dos alunos que já estavam frequentando a escola desde as primeiras semanas, pois sabíamos que muitos outros ainda iriam se matricular até os primeiros dias de março.

Na segunda semana letiva, tivemos a primeira aula do LASEB onde nos foi passada a tarefa de desenvolver um plano de ação que pudesse se converter em políticas públicas para a RME-BH. Assim, na segunda reunião pedagógica, apresentei aos professores e à coordenação minha proposta de trabalho. Falei sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a obrigatoriedade de incluir no currículo a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Propus que, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares da RME-BH para o Ensino

Fundamental, desenvolvêssemos um trabalho interdisciplinar, numa ação pedagógica bem articulada com as áreas e conteúdos diversos, um currículo contextualizado que fizesse sentido e fosse prazeroso para o educando da EJA ao abordar conteúdos que tivessem relação com suas experiências cotidianas. Essa interdisciplinariedade nos possibilitaria explorar gêneros discursivos e linguagens das diferentes áreas de conhecimento enquanto desenvolvêssemos nos alunos as capacidades/habilidades desejadas. Apresentei o escopo básico do projeto de trabalho, dando abertura para contribuições de todos e propondo que cada professor elaborasse sua proposta, articulando os conteúdos de suas disciplinas com a estratégia da interdisciplinariedade.

Naquele pré-projeto, já apresentei a sugestão de abordar ao longo do ano várias datas comemorativas relacionadas às lutas por igualdade racial no mundo e a ideia de que o projeto culminasse em um festival afro na Semana da Consciência Negra em novembro. Propus também que fizêssemos um acordo para ceder aulas para que as turmas pudessem assistir em sessão única aos filmes que fôssemos exibir, maximizando assim o aproveitamento do tempo.

A princípio, embora não houvesse entusiasmo em suas falas, professores e coordenação elogiaram a ideia do projeto e se prontificaram a fazer suas contribuições.

Na semana seguinte, consegui articular para que duas aulas de outras disciplinas fossem cedidas e, em conjunto com as minhas aulas, duas turmas conseguissem assistir uma boa parte do filme *Amistad* que já estava sendo exibido desde a semana anterior. Aquelas foram as únicas aulas cedidas para aquele propósito durante todo o ano. Entre as justificativas apresentadas para não cederem mais aulas, alegaram haver “muito conteúdo a ser trabalhado”, o qual seria cobrado na avaliação externa (Avalia BH) e que, caso o resultado ficasse abaixo da meta, a escola e, conseqüentemente, a professora seria cobrada. Outra justificativa era que a turma tinha somente um encontro semanal com aquela disciplina e que a cessão de aulas causaria atraso nas atividades e prejuízo nas avaliações processuais agendadas pela coordenação.

Dessa forma, para não causar desgastes e constrangimentos com reduzido grupo de profissionais do turno, decidi mudar a estratégia de trabalho. Inicialmente a ideia era exibir todo o filme em uma ou duas seções, e em seguida realizar um seminário com cada turma, debatendo os principais assuntos abordados no filme, destacando os conceitos e argumentos defendidos pelos principais movimentos sociais envolvidos naquelas questões. Uma vez que

não foi possível juntar turmas e aulas para exibição do filme, mudei a estratégia e passei a realizar sessões comentadas, exibindo os filmes em trechos de aproximadamente 30 minutos e realizando debates curtos a cada aula ou em aulas entre uma exibição e outra.

Embora aquele fosse um processo desgastante, contra todas as probabilidades, consegui manter o projeto utilizando as aulas que eu lecionava (História, Geografia e Inglês) como um só currículo.

Para cobrir o conteúdo desejado, selecionei filmes sobre os períodos de escravidão, guerra civil americana, reconstrução dos EUA, segregação racial, movimento afro-americano pelos direitos civis e também sobre a independência da Índia e a luta pelo fim do Apartheid na África do Sul. À medida em que exibia os filmes em ordem cronológica e utilizava como livro didático o volume 1 da Coleção Viver, Aprender (Global Editora) e aproveitava as informações sobre a sociedade americana que eram mostradas como pano de fundo nos filmes, fui fazendo um paralelo com os conteúdos das três disciplinas, estudando a formação da sociedade brasileira, as fases do desenvolvimento econômico do Brasil e a construção das relações étnico-raciais em nosso país ao longo de 500 anos.

Preparei aulas específicas para ensinar sobre História da África e a luta para a integração dos afrodescendentes na sociedade brasileira após a abolição do trabalho escravo. Destaquei as principais revoltas negras no Brasil ( Revolta dos Alfaiates, Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata), os principais movimentos que buscavam promover valorização do negro e a igualdade racial no país (Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro e Movimento Negro Unificado) e os mais influentes líderes e artistas negros como Abdias do Nascimento, Milton Santos, Machado de Assis, José do Patrocínio, Aleijadinho, Chiquinha Gonzaga, Elizeth Cardoso e Chica da Silva entre outros. Ao usar o programa *Heróis de Todo Mundo* do projeto *A Cor da Cultura* para apresentar personalidades negras, alguns alunos me questionaram por que o Ministro Joaquim Barbosa e o jogador de futebol Pelé não estavam naquela lista. Eu pude então explicar como a postura e o engajamento no movimento negro, e não a fama, é que levavam ou não uma personalidade a figurar naquela obra. Aproveitei para explicar que Joaquim Barbosa poderia estar na lista, pois além de jurista é um renomado autor e conferencista com importante papel na questão das ações afirmativas no Brasil, no enfrentamento da discriminação racial e promoção dos direitos humanos. Além disso, ele aparece sim na lista, ainda que não como herói, mas como locutor, apresentando o poeta e

jornalista Luiz Gama.

Devido às dificuldades já citadas que impossibilitavam a exibição completa de um filme em uma única seção, tive que fazer adaptações no formato da aula. O modelo de plano de aula que funcionou melhor foi o de fazer seções comentadas dos filmes. Assim, em uma aula eu exibia cerca de 30 minutos de filme, às vezes, fazendo pausas para comentários ou explicações e ênfase a respeito de alguma cena ou detalhe, ou ainda para dar alguma informação extra que fosse importante para uma melhor compreensão do contexto (por exemplo, um detalhe sobre a língua inglesa ou a cultura americana que foi perdido na tradução).

A primeira vez que usei a estratégia de pausar o filme para comentar uma cena foi ainda durante a exibição do primeiro filme, o *Amistad*. A pausa foi na cena em que os prisioneiros são alimentados no porão do navio negreiro português *Tecora*. Na cena, os responsáveis por servir a comida, ao entrarem no porão do navio, fazem cara de nojo, prendem a respiração e cobrem o rosto devido ao mau cheiro do local. Em seguida, começam a distribuir a comida, uma espécie de purê, somente para aqueles que julgavam que fossem conseguir resistir à travessia. Os prisioneiros então brigam entre si, disputando a pouca comida e um deles chega a pegar e comer um pouco que estava grudada no rosto de outro prisioneiro. Foi nesse exato momento que eu fiz a pausa para explicar que aquela cena chegava mais perto da realidade de um porão de um navio negreiro do que a clássica cena do quadro *Navio Nегreiro* (1830) do pintor romântico alemão Johann Moritz Rugendas. Expliquei aos alunos que a viagem entre a África e as Américas durava aproximadamente três meses, com condições sanitárias precárias (ou inexistentes), a pouca comida era servida normalmente uma vez por dia e que os navios viajavam sempre com excesso de “carga” para compensar as muitas “baixas” que ocorriam durante a travessia.

Os alunos ficaram impactados com a cena e depois das explicações fizeram várias perguntas. Aquela pausa num momento dramático, seguido de sua contextualização, fez com que eles tivessem um contato mais profundo com a crueldade do tráfico de africanos para serem escravizados nas Américas. Ao serem informados de que foram traficados para o Novo Mundo aproximadamente 12 milhões de africanos durante quase 400 anos, que famílias e aldeias inteiras foram separadas quando parte era obrigada a desembarcar no Caribe e outra parte era trazida para o Brasil, os alunos puderam perceber como a história do filme, baseado

em fatos reais, tinha ligação direta com eles.

Fiz nova pausa na cena curta que mostra os africanos vivendo suas vidas diárias em suas aldeias como agricultores, pastores de gado, construtores, quando são raptados por homens de um povo rival e levados para serem vendidos ou trocados por armas. Aqui o destaque era para a vida cotidiana que os africanos viviam, em afazeres comuns a pessoas em qualquer parte do planeta. Eu procurava levar os alunos a fazerem uma leitura crítica da cena, evitando a ideia que a cena pode passar de que os africanos viviam uma vida totalmente idílica, eram passivos e se deixavam escravizar. Ao invés disso, eu os fazia compreender que o africano raptado e vendido para os portugueses era um cidadão comum, com suas alegrias e lutas diárias, assim como qualquer cidadão comum dos dias de hoje. Alguém que tinha família, que trabalhava, sentia dor, amor, alegria, tristeza, prazer e raiva. Alguém que sangrava como qualquer um deles.

A pausa nesta cena servia para vários propósitos. Além de dar alguma visibilidade à vida pré-diáspora africana, servia também para desconstruir os estereótipos midiáticos clássicos sobre a África, um continente com uma população em condições de vida sub-humana num quadro de fome e pobreza extremas. E, ao lançar luz sobre a vida diária na África, servia ainda para construir uma imagem positiva de uma população humanizada, protagonista e proativa. Ficava aqui o gancho para iniciar uma aula posterior sobre História da África.

Contudo os alunos lançavam um outro olhar negativo e comentava que “*os negros eram desunidos*”, e que “*eles escravizavam os próprios irmãos*”. Era hora então de explicar que embora, de fato, já houvesse escravidão na África antes da chegada dos Portugueses, ela se dava por razões distintas das fomentadas pelo comércio de escravo no Atlântico e do tráfico árabe de escravo. E que a escravidão existente por séculos em sociedades tradicionais em diferentes partes da África era resultado de guerras, dívidas, serviço militar forçado e punição por crime. Aquelas sociedades tinham ainda algum sistema legal que garantiam certos direitos aos seus escravizados, como o direito de manter sua família, sua cultura e religião. Esses direitos não existiam nas Américas, a religião cristã era imposta aos escravizados, as práticas de seus cultos e festas tradicionais eram proibidas e laços de família não eram reconhecidos e frequentemente cônjuges, pais, filhos e irmãos eram separados ao serem vendidos para outros proprietários.

Tais explicações possibilitavam ampliar o debate sobre as origens comuns dos afrodescendentes das Américas e suas conseqüentes influências nas culturas americana e brasileira. Naquele momento o objetivo era dar visibilidade às raízes da população afro-americana e sua cultura, então nas aulas subseqüentes ao filme solicitei pesquisas e promovi debates sobre os temas ligados às heranças no Brasil e nos EUA: culinária, música e dança. Os alunos puderam então pesquisar e descobrir como suas preferências alimentares e musicais tem conexões com a cultura americana, principalmente a cultura dos estados do sul dos EUA. Na culinária foram pesquisadas pratos típicos, ingredientes e modos de preparo. Sobre música e dança foram pesquisadas o canto de lamento das plantations, o blues, o jazz, o soul, o rock'n'roll, o country, rock-a-billy, o funk americano, o rap, o reggae, o sapateado, e ainda o samba de roda, o chorinho, a bossa-nova, maxixe, carimbó, batuque, o repente, o afro-samba, salsa e merengue.

O filme *Amistad* possibilitou ainda uma discussão sobre as religiões dos africanos trazidos para as Américas. O filme mostra como povos distintos e até inimigos foram misturados e comercializados. Mostra a presença de povos da região do Saara ocidental com suas túnicas coloridas praticando o ritual da oração islâmica. Depois de breve explicação sobre o que é o Islamismo, sua origem e presença na África, expliquei que embora sua prática tivesse sido suprimida tanto nos EUA quanto no Brasil, o islamismo não desapareceu completamente no Brasil tendo se mantido principalmente na Bahia e no Rio de Janeiro onde influenciou outros cultos de matrizes africanas, que também eram proibidas, mas que conseguiram sobreviver à repressão. Essas últimas são ainda praticadas no Brasil, Caribe e Sul dos EUA e desenvolveram-se em religiões como o Candomblé, a Umbanda, a Quimbanda, a *Santeria* e o Vodou (Cubano, Haitiano, Dominicano e o de Louisiana) entre outras. O Yorubá, uma das línguas mais comuns nos cultos de matrizes africanas no Brasil e no Caribe tem sido usado como uma das provas de que africanos originários da mesma região da África (Nigéria, Benin, Togo e Serra Leoa) foram trazidos para o Novo Mundo e separados deixando parte no Caribe e sul dos EUA (principalmente Louisiana), parte em Cuba e parte no Brasil. Nesses três lugares os cultos de matrizes africanas guardam semelhanças marcantes nos nomes de suas divindades e nos ingredientes de suas oferendas. Dentre os ingredientes trazidos da África pelos negros e que está presente nas três Américas sendo utilizado em oferendas no Candomblé brasileiro, na *Santeria* cubana e no *Voodoo* da Louisiana está o quiabo, hortaliça tradicional na cozinha mineira.

O debate sobre religião foi marcado inicialmente por silêncio, olhares curiosos e desconfiados e falas preconceituosas. Vencido o medo inicial pelo tabu que é falar sobre religião em sala de aula, expor suas crenças, houve perguntas sobre aqueles cultos, suas práticas religiosas, “*os trabalhos de macumba, feitiçaria, bruxaria, a prática de sacrifícios de animais e até de humanos que são mostrados em filmes.*”

Questionados se conheciam algum terreiro de candomblé ou umbanda ou praticantes dessas religiões, os alunos responderam que havia alguns no bairro. Perguntados se conheciam pessoalmente algum caso verídico de sacrifício humano, todos responderam que não, somente de filmes e casos policiais. Daí então, começamos a desmistificar a concepção que tinham sobre o assunto. Uma vez que os alunos frequentes eram protestantes e católicos, lembrei a eles que a Bíblia relata que o sacrifício de animais foi instituído por Deus e foi praticado anualmente pelo povo hebreu. Perguntei se achavam certo considerar um ritual “do bem” e o outro “do mau”. Perguntei a seguir se eles gostavam de churrasco, ao que todos disseram que sim, pelo menos em algum grau. Perguntei então o que eles achavam sobre a posição dos vegetarianos, veganistas e hindus considerarem um sacrilégio matarmos animais para comer. De modo geral, todos responderam que isso era “*uma besteira*”, “*puro preconceito*” e que “*é natural o homem comer carne*”. Assim, ao levá-los a esse raciocínio, colocando-os no centro da questão, como vítimas de um preconceito, consegui, aos poucos, libertá-los e desarmá-los, pelo menos em parte, de seus próprios preconceitos.

Lembrei aos alunos que o Brasil nasceu na Bahia, que Salvador foi primeira capital da colônia, um dos primeiros destinos de grande parte dos africanos escravizados e que é ali onde hoje se concentra a maior população negra fora da África. Contei-lhes que na Bahia foi gerada grande parte da cultura brasileira, o samba de roda, o carnaval, festas religiosas, a arquitetura barroca colonial, e comidas típicas. Minas Gerais mais especificamente, teve muita influência cultural e religiosa da Bahia por ficar na rota terrestre entre São Paulo, Rio de Janeiro e o Sertão Baiano, lugar das lavras de diamantes. Essa influência pode ser vista com facilidade na culinária mineira que, além de se apoiar no tripé da alimentação brasileira, feijão, farinha e carne seca, usa também ingredientes muito presentes na culinária baiana como quiabo, pimentas e temperos fortes como coentro e loro. Esses ingredientes trazidos pelos africanos para preparar seus pratos tradicionais que também eram oferecidos aos orixás, estão presentes também nas mesas de católicos e protestantes em todo o Brasil e também nos EUA.

Expostos esses fatos, houve uma surpresa geral por parte dos alunos de todas as turmas ao reconhecerem raízes culturais afro-brasileiras tão presentes em suas vidas diárias. Era uma grande surpresa também tomarem conhecimento de que nos Estados sulistas norte-americanos havia elementos de influência africana muito comum aos dois países: tais como cultos de matriz africana, forte influência de ritmos africanos na música popular americana e comidas típicas à base de frituras, pimentas, feijão-fradinho, berinjela, melão e melancia.

Aliás, foi preciso explicar aos alunos que a melancia tornou-se um símbolo racista nos EUA e era (e infelizmente ainda é) usada para zombar dos negros acusando-os de serem sujos, preguiçosos, indolentes, e infantis e portanto inferiores aos brancos. Nesse sentido, a melancia tem o mesmo papel da banana que é usada como símbolo racista para chamar negros de macacos e portanto não-humanos.

Aproveitei a oportunidade para abordar um outro assunto pertinente à educação das relações étnico-raciais, esteriótipos racistas de negros. Eu exibi o desenho animado *Scrub Me Mama With a Boggie Beat* (1941) do Walter Lantz Studio. Surpreendentemente, mesmo avisando que assistiríamos a uma produção de conteúdo racista, os alunos em geral acharam graça e não viram “*nada de mais*” em seu conteúdo. Quando perguntados, no entanto, se achavam que também não havia nenhum problema em alguém chamar outra pessoa de “*macaco*”, “*chimpanzé*”, “*preguiçoso*” ou “*sujo*”, todos responderam que havia e que não era “legal”. Então começamos a conversar sobre os apelidos racistas que ouviam frequentemente. Os mais citados foram “*macaco*”, “*chipanzé*”, “*urubu*”, “*azulão*”, “*anu-preto*”, “*galinha de macumba*”, “*petróleo*”, “*asfalto*”, “*carvão*”, “*tição*”, “*pneu queimado*”, “*crioulo*”, “*negão*”, “*neguinha*”, “*neguinho*”, “*nego*”, “*nega*”, “*preto*”, “*preta*”, “*pretinha*”, “*pretão*”, “*chocolate*”, “*bombom*”. Vários apelidos como “*preta*”, “*pretinha*”, “*nega*”, “*neguinha*”, “*neguinho*”, “*nego*”, “*negão*”, “*chocolate*” e “*bombom*” não eram vistos pelos alunos como apelidos racistas, pois eram usados frequentemente de forma carinhosa. Mas ao serem questionados sobre quantos apelidos eles conheciam que eram usados somente para pessoas brancas, as respostas foram: “*loirão*”, “*loira*”, “*loirinha*”, “*galega*”, “*branca*”. Perguntei então se eles percebiam que aqueles apelidos direcionados aos negros os desumanizavam, atribuindo-lhes nomes de animais ou de objetos relacionados à sua cor. Todos responderam que percebiam sim. Expliquei a eles então que aquela prática de usar apelidos depreciativos para com pessoas de cor tinha suas raízes na época em que negros e indígenas não eram considerados cidadãos civilizados e portanto sujeitos a toda sorte de abusos físicos, mentais e

intelectuais.

Perguntei se eles não se sentiriam humilhados se alguém os tratasse de forma que não considerasse sua individualidade, caráter e dignidade, mas os reduzisse a uma característica física de seu pertencimento racial, visando inferiorizá-los e desqualificá-los como indivíduos. Todos concordaram que se sentiriam humilhados e alguns alunos disseram que não tinham a intenção de humilhar quando chamavam alguém por um apelido, mas que o faziam apenas por gozação, “zuação”. Então eu dizia a eles que aquela era uma das formas de perpetuação do racismo no Brasil e que aquele era um bom exemplo do porquê no Brasil todos conhecem alguém racista, mas o povo brasileiro não se considera racista. Em sua forma mais simples e aparente, o racismo é praticado e reforçado no uso constante de apelidos, carinhosos ou não, que remetem a um pertencimento racial, tendo como pano de fundo um imaginário coletivo que é baseado na inferiorização ou subalternização de uma raça sobre outra.

Concluimos assim que qualquer apelido que desumaniza a pessoa é depreciativo e deve ser rejeitado e combatido. O mesmo vale para apelidos que destacam traços físicos indesejados ou não valorizados socialmente como “*aleijado(a)*”, “*aleijadinho(a)*”, “*gordo(a)*”, “*gordinho(a)*”, “*baixinho(a)*”, ou ainda relacionados ao gênero da pessoa como “*gay*”, “*viado*”, “*maricas*”, “*mulherzinha*”, “*galinha*”, “*piranha*”, e até mesmo “*negão garanhão*” (por considerar inadmissível que um homem negro não possa ser homossexual).

Em enquetes realizadas nas primeiras aulas perguntei aos alunos como *warm-up* (aquecimento) quem se considerava afrodescendente. Cerca de 92% se autodeclararam afrodescendentes.

Nessas mesmas aulas, após as declarações dos alunos, perguntei quem já tinha sentido algum tipo de preconceito por causa da cor da pele e dos traços físicos. Todos os alunos que se declararam afrodescendentes, dos mais tímidos aos mais extrovertidos, contaram algum episódio em que foram discriminados. Os mais comuns foram serem preteridos para uma vaga de emprego; serem discriminados em lojas por vendedores e/ou seguranças que passam a segui-los com medo de que roubassem algum produto ou por julgarem que não teriam dinheiro para comprar; ao entrarem em shopping centers sozinhos e principalmente acompanhados de colegas; e alguém cruzar a rua ou sair da calçada, demonstrando medo.

Essas narrativas deixaram os alunos com sentimentos de indignação, revolta e comoção. Eles contavam que episódios como aqueles eram frequentes em suas vidas. Alguns

disseram que procuravam não se importar, mas que era difícil ignorar, pois aquilo lhes feria e causava dor. Aproveitando a comoção das turmas, passei para o passo seguinte da aula que era fazer uma transferência de posições. Levei os alunos a refletirem sobre o fato de que aqueles eram os mesmos sentimentos experimentados por qualquer pessoa que sofre preconceito. Dei um exemplo de alguém que tem vitiligo e vê pessoas todo o tempo evitando contato físico e até mesmo cumprimentos com medo de serem contagiados. Segui a aula, questionando sobre outros exemplos de preconceitos e discriminação. Em todas as turmas surgiram exemplos de discriminação por classe social, por morarem em determinado bairro ou favela e a queixa comum entre os adolescentes, por serem pobres e não terem dinheiro para comprar “roupas de marca”. Ficou claro pelas falas que a falta de condição financeira para ter uma vida mais confortável, usar roupas e sapatos caros lembrava a eles a forma de discriminação que mais causava sofrimento depois do próprio preconceito racial, a discriminação sócio-econômica.

Seguindo mais profundamente na transferência, eu os provocava com questões de gênero e de religião. À minha pergunta “*você já pensou que é exatamente assim que uma pessoa homossexual se sente quando é discriminada?*”, invariavelmente, em todas as turmas, logo após o impacto inicial da pergunta, um ou mais alunos, principalmente adolescentes, externavam seus preconceitos proferindo frases como: “*Ah, mas gay não é gente!*”, “*Gay tem que morrer mesmo!*”, “*Esses casais de gays não têm que ficar se ‘pegando’ em público não!*”, “*Relacionamento homossexual é pecado!*”, “*Tem que exterminar essa raça!*”. Depois de deixar os ânimos se acalmarem e a razão começar a operar, os próprios alunos começavam a ponderar entre si sobre o direito de cada um de viver conforme acredita ser certo. Em seguida, ficava mais fácil falar sobre respeito e direitos humanos.

Preconceitos de gênero e religião estavam tão naturalizados para aqueles alunos que nem eram considerados como preconceitos e não foram citados. A maioria dos alunos, principalmente os homens, considerava normal que a mulher fosse a responsável por cuidar da casa e dos filhos e que o homem é quem deveria trabalhar para manter a casa. Era natural para eles que, caso a mulher trabalhe fora, continuaria ser dela a responsabilidade de cuidar do lar; que o homem ganhe mais dinheiro que a mulher; que um homem cuidar da casa e dos filhos enquanto a mulher está no trabalho é motivo de vergonha. Era natural considerar que um homem seja capaz de fazer qualquer trabalho que a mulher faça, mas a mulher não pode fazer trabalhar em todos os cargos que os homens ocupam e que é por isso que poucas conseguem ser presidente de uma empresa, ou prefeita, governadora ou presidente de um país.

Contudo, uma boa quantidade de alunos, principalmente mulheres, discordavam dessas opiniões e citavam exemplos contrários que assistiram na televisão ou que conheciam pessoalmente. Logo surgiam vários exemplos de mulheres da região que eram mães e chefes de famílias, sustentando a casa sozinhas.

Quando provocados, seus preconceitos religiosos apareceram de formas diferentes. De forma velada, com medo de falar de religião na escola por isso ser um tabu, católicos falaram de seu preconceito com o *“fanatismo barulhento dos crentes pentecostais”*, e estes criticando a idolatria dos católicos além de práticas de outras religiões como guardar o sábado. Ao serem questionados sobre as religiões de matriz africanas e seus praticantes, era comum haver um silêncio e depois surgirem falas como: *“Isso é bruxaria!”*, *“É feitiço!”*, *“É pecado!”*, *“Eles sacrificam animais e até gente, é uma crueldade, um nojo!”*, *“É coisa do demônio!”*, *“Macumba é religião do mau!”* etc..

Quando perguntado se já tinham experimentado algum prato de origem africana, o único prato mencionado por alguns foi acarajé. Ao serem perguntados sobre outros pratos baianos como vatapá, caruru, xinxim, bobó, alguns alunos perguntaram se aquelas não eram comidas de Orixás e Exus e que eram usadas para fazer despachos e já completaram, dizendo que jamais comeriam aquilo. Eu expliquei que aqueles eram pratos típicos da Bahia e de origem africana e que é comum as famílias fazerem e apreciarem esses pratos aos domingos como fazemos feijão tropeiro ou tutu mineiro aqui. relatei também que inclusive os evangélicos baianos apreciam esses pratos. Expliquei que quem já comeu acarajé certamente já tinham experimentado o vatapá e o caruru, outros dois pratos baianos típicos muito comuns nos acarajés vendidos aqui em Belo Horizonte. Depois dessa explicação, ouvi comentários como: *“Ah, sim. Então eu já comi. É muito gostoso!”*, *“Ah, é aquele recheio?”*, *“Onde vende?”* e até *“É o que aquelas baianas vendem na feira da Afonso Pena? Nunca quis comprar, Eu, hein! Vai que aquilo foi oferecido p'ro santo”*

Na sequência dessas aulas, eu ministrei uma aula expositiva sobre preconceitos e discriminação e direito de tratamento igualitário para todos, direitos de todos de coexistir com segurança e em paz, independente de sua etnia, gênero, credo, classe social, posição política. Expliquei a eles como a definição de etnia funciona nos EUA e sobre a regra da gota de sangue única usada nos tempos da segregação. Por essa regra, se uma pessoa tivesse um único antepassado negro, ele era considerado negro. Expliquei também sobre o *Passing*, se passar

por branco, artimanha tentada por muitos mestiços de brancos com índios ou brancos com negros, mas que poucos conseguiam ter sucesso. Expliquei que a classificação étnica no Brasil não se baseia na ancestralidade, mas na cor da pele e aparência dos traços físicos como tipo de cabelo e formatos do rosto, nariz, lábios, sobrancelhas, testa etc. Também que não é apenas isso, pois alguém que não se vê como negro, nem índio, nem branco e diz ser “apenas brasileiro”, pode ser relacionado como pertencendo à determinada raça por outras pessoas, baseadas num imaginário social disponível. (JESUS e Reis/2012). Esse é um dos exemplos por que é difícil a tarefa de definir quem é negro no Brasil para determinar por exemplo quem tem direito a cotas de acesso em concursos públicos (BORELLI/2004).

Todos esses temas e ainda outros que surgiam sob demanda dos alunos (como cabelo e estética negra) foram sendo abordados e tratados ao longo do ano letivo à medida que os outros filmes do cronograma foram sendo exibidos. Essa metodologia possibilitou seguir o planejamento, trabalhar os conteúdos das três disciplinas e ir aos poucos promovendo a melhora da autoestima e autoimagem dos educandos à medida que estudavam as trajetórias das populações afrodescendentes americana e brasileira, desde sua origem comum na África, suas lutas por liberdade, igualdade e reconhecimento, para que os alunos pudessem compreender como se deu a constituição da sociedade brasileira e, na contraposição com a história e cultura dos afrodescendentes americanos, pudessem construir e reconhecer sua própria autoimagem, assumindo e valorizando sua identidade étnica e cultural.

Ao estudar a trajetória dos afrodescendentes americanos através do cinema, o projeto visava também promover o tratamento adequados de signos étnico-raciais e elementos da cultura negra americana frequentemente retratados no cinema comercial, os quais, sem a devida explicação, passam invisíveis ou são mal interpretados por quem não conhece pelo menos um pouco de cultura e história americana. Dentre esses signos e elementos recorrentes mereceu destaque o afrodescendente em posição de chefia numa repartição pública, a afrodescendente na recepção de um hospital ou órgão público, os gêneros musicais/trilhas sonoras que se alteram quando os locais são frequentados majoritariamente por negros, ou por brancos, ou por latinos ou é de uso misto como um supermercado; a forma de classificação de quem é negro nos EUA; o uso de determinados tipos de roupas, acessórios, carros, cumprimentos ou jeito de falar que marcam a origem, o grupo ou a classe social, e até a etnia de pertencimento da personagem ou por qual ela quer se passar. Conhecer esses códigos possibilita ao educando ressignificar e ampliar sua compreensão do mundo e das mensagens

de filmes que frequentemente assistem.

A coroação do projeto foi a realização do Festival Afro-Brasileiro durante a Semana da Consciência Negra em novembro. Durante três noites os alunos apresentaram trabalhos que realizaram durante o terceiro trimestre. Com o reforço da professora de português foi possível trabalhar literatura de cordel e repente. Assim as duas primeiras noites do festival foram dedicadas a apresentações ao cordel, repente, apresentação de dança afro maculelê e um coral de música popular brasileira. A terceira e última noite contou com a participação do grupo de hip-hop SPIN que atua junto ao Projeto Escola Viva no Bairro Ribeiro de Abreu, vizinho ao Bairro São Gabriel. Nesta noite houve apresentação de capoeira, hip-hop, *break*, duelo de DJs, jogo de basquete, manobras de *skate* e *mountain bike*.

Nas três noites houve jantares especiais com pratos brasileiros típicos com feijoada numa noite, arroz com carne seca cozida em outra noite e xinxim de frango com arroz na terceira noite.

## CONCLUSÃO

Este trabalho partiu do princípio de que toda produção cultural, toda conquista política, seja de uma população na Índia, na África do Sul, ou nos Sul dos EUA, é patrimônio da humanidade e que, como tal, todo discente de toda escola que se pretende universal, tem o direito de conhecer e se apropriar desse patrimônio.

Um povo que se “pretende” universal precisa se reconhecer como tal, necessita conhecer sua história, a história da humanidade, e se conectar com suas outras unidades instaladas em diferentes lugares do planeta através de datas comemorativas que marcam, lembram e celebram eventos e pessoas que foram importantes para suas conquistas como povo. Assim, sugiro que sejam desenvolvidas políticas públicas voltadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais, a valorização da diversidade cultural e a integração entre os povos.

Uma boa iniciativa será a implementação, como política pública, de um calendário de datas comemorativas de eventos mundiais a ser observado nas escolas de Ensino Básico do município. Um ponto de partida pode ser a observação de datas apontadas no calendário de datas comemorativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Às datas ali destacadas pode-se incluir outras datas relevantes na história da luta pela igualdade racial, justiça social e direitos humanos e civis no Brasil e no mundo e que sejam importantes para a educação das relações étnico-raciais. Tal calendário servirá para dar visibilidade à história e a eventos sendo celebrados por diferentes povos do mundo.

O projeto foi executado com um bom grau de satisfação apesar das dificuldades enfrentadas. Uma vez que entenderam a proposta de trabalho, os alunos responderam bem às demandas que eram diferentes das que eles estavam acostumados. Embora os números de faltas tenha sido ainda muito alto, havia uma preocupação geral em participar das atividades e vários alunos buscaram conseguir cópias dos filmes para estar em dia com as exibições e debates nas aulas.

De modo geral, os alunos desenvolveram um olhar crítico com respeito às representações e relações étnico-raciais na mídia, nas novelas e no cinema. Era comum no 3º trimestres os alunos chegarem em sala de aula contando suas leituras de comerciais de TV, e

episódios de discriminação e racismo presenciados na rua, no shopping, no cinema e na novela. Uma fala comum em todas as turmas era que então eles não conseguiam assistir TV sem ler as mensagens e os códigos midiáticos que educam de forma negativa as relações étnico-raciais.

Outro fato recorrente notável foi que houve uma mudança sutil na relação, especialmente das alunas, com seus cabelos. De modo geral, várias delas começaram a usar menos a “chapinha”. Às vezes chegavam na segunda feira contando que não tinha ido ao salão naquele fim de semana, que lavaram e “bateram” o cabelo e que se sentiam bem com o cabelo mais anelado. Já os rapazes, apesar de afirmarem que achavam “legal” os penteados *black power*, se mantiveram fiéis à moda *funk* com seus cortes de cabelo estilo *Zeca Urubu* e frisos laterais.

Pude observar que desenvolvendo um trabalho mais colaborativo com todo o corpo docente é possível conseguir resultados significativos a curto e médio prazo. Mas para isso, é necessário que haja políticas públicas que realmente transforme a prática pedagógica. Todos numa escola devem saber o que significa Educação. Sugiro que haja mais investimentos na formação, capacitação e reciclagem de todos os profissionais que ali trabalham, sobretudo na formação dos professores. Uma boa solução é promover cursos sequenciais de capacitação e formação regionalizados ou por educação à distância no dia de curso (ou dia de projeto do professor).

Para que a educação das relações étnico-raciais não fique restrita somente ao ambiente escolar, sugiro que sejam implementadas políticas públicas que estimulem empresas e organizações a investirem em campanhas educativas de valorização das diversidades étnico-racial e cultural, bem como divulgação e promoção de trabalho voluntário em projetos sociais de organismo do terceiro setor. Recursos para investimentos em projetos sociais podem vir de parcela dedutível do imposto de renda das empresas para investimento em projetos culturais e de educação.

Sugiro ainda que o município invista na criação, revitalização, manutenção e adoção de espaços e equipamentos públicos que eduquem e integrem as pessoas em atividades recreativas e esportivas e que promovam o acesso a bens públicos e a integração entre pessoas de diferentes pertencimentos raciais e camadas sociais.

Hoje em BH existem viadutos com nomes de importantes nações africanas, mas o que

é que sabemos sobre esses países, seus povos, seus fatos históricos e personagens? Dentro da perspectiva das cidades educadoras, a estratégia dessas nomeações cumpre seu papel de despertar a atenção dos cidadãos para povos de lugares diferentes. Por outro lado, não temos ainda escolas com nomes de importantes personalidades mundiais com destacado papel na luta contra o racismo e pela igualdade étnica como o Dr. Mohandas Gandhi e os vencedores do Prêmio Nobel, o Dr. Nelson Mandela, Dr. Martin Luther King Jr.. No entanto, o nome de Mandela frequentemente aparece nos noticiários policiais relacionados a crimes ocorridos no conjunto de favelas do Rio de Janeiro e em Osasco, São Paulo, que receberam o seu nome. É lamentável o nome de um líder tão notável do movimento negro mundial ainda seja lembrado de forma tão pejorativa.

A história nos mostra que a adoção de modelos etnocêntricos tem levado ao racismo, à intolerância religiosa, ao preconceito étnico e de gênero e a extinção de culturas tradicionais.

Devemos mostrar ao aluno que, assim como no Brasil, as tradições culturais norte-americanas ainda estão em desenvolvimento. Os EUA, por sua maior capacidade financeira e grande produção cinematográfica, tem conseguido difundir melhor suas produções culturais. Conseqüentemente, por um traço presente no teatro grego que é a valorização do herói, seus modelos de comportamento, atitude, visão de mundo e valores têm sido copiados por diferentes povos ao redor do mundo. Esse é um efeito da globalização que exemplifica bem duas de suas principais características: a virtude de encurtar distâncias e conectar diferentes povos através do comércio, cinema, televisão, internet etc.; e o risco de promover a sobreposição da cultura ocidental sobre culturas tradicionais levando à depreciação, ao apagamento e perda de importantes produções culturais locais. Se por um lado estamos todos inseridos num mundo globalizado usufruindo de suas facilidades e ao sabor do marketing de massa e das contantes variações de humor de seu mercado financeiro, por outro lado não podemos perder de vista nossas raízes e influências culturais que nos constituíram e constituem como povo. É nossa responsabilidade zelar pela contribuição cultural que temos que dar para a diversidade da humanidade.

Devemos instrumentalizar o discente da EJA para que perceba que traços culturais norte-americanos, frequentemente retratados em filmes, são traços de um povo estrangeiro num contexto particular e não como um modelo a ser adotado e seguido cegamente como sendo a última moda nacional.

Como educadores, devemos procurar capacitar o discente a fazer leituras críticas do que é veiculado na mídia estrangeira através de filmes, seriados de TV, videoclipes musicais, noticiários, internet, rádio etc.. Devemos ajudá-lo a compreender fatos e fenômenos sociais e midiáticos dentro do princípio da alteridade, fazendo leituras de acordo com os contextos socioculturais, políticos e econômicos dos locais em que ocorrem. Sempre comparando com sua própria vivência e experiência enquanto brasileiro, construindo, reconhecendo e valorizando sua identidade cultural a partir da contraposição de diferenças ou semelhanças culturais, religiosas, econômicas e sociais com outros povos. Dessa forma, levando-o a reconhecer e valorizar seus próprios traços culturais numa posição de igualdade de direitos e importância frente a manifestações culturais de outros povos.

Frederic Jameson em sua obra “Pós-modernismo” (1991) argumenta que "qualquer ponto de vista a respeito do pós-modernismo na cultura é ao mesmo tempo, necessariamente, uma posição política, implícita ou explícita, com respeito à natureza do capitalismo multinacional em nossos dias". Sem nenhum julgamento de valor sobre o momento político em que vivemos, nem ranço de esquerda tradicional ou direita reacionária, defendo que é necessário que haja um esforço coletivo em prol da educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos. Como educadores, devemos ajudar os discentes da EJA a compreender o mundo em que vivemos através da perspectiva das relações étnico-raciais, para que possam se reconhecer como sujeitos capazes de transformações pessoais e sociais, protagonistas de suas próprias histórias e cidadãos que são desta aldeia global.

## REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. 1. ed. Belo Horizonte: SMED, 2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares Ensino Fundamental Língua Inglesa*. 2. ed. Belo Horizonte: SMED, 2012.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Versão Preliminar das Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: SMED, 2013.

BORELLI, Dario Luis; BOSI, Alfredo; MUNANGA, Kabengele; IEA (Instituto de Estudos Avançados). *Entrevista de Kabengele Munanga: A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5ª – 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CÁSSIA, Taynar de. *Movimento negro de base religiosa: a Irmandade do Rosário dos Pretos*. CADERNO CRH, Salvador, 2001, nº 34, p. 165-179.

CEERT. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. *Vídeos*. <http://ceert.org.br/videos/>

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In, Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 1999.

GRAMSCI, Antônio, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. Roma, Riuniti, 1977 (trad, brasileira: *Concepção dialética da história*, 2a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978).

JESUS, Rodrigo Ednilson de; REIS, Juliana Batista dos. *Juventude e diversidade étnico-racial*. In Observatório da Juventude. UFMG. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de língua estrangeira para a Educação Básica*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX)>. Acesso em: 20 nov. 2007.

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

PARAÍSO, Marlucy. É possível fazer um currículo desejar? In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas*. Curitiba: CRV, 2010, p. 153-168.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

PARK, Mungo (1799). *Travels in the Interior Districts of Africa: Performed Under the Direction and Patronage of the African Association, in the Years 1795, 1796, and 1797*. v. II, Chapter XXII – *War and Slavery*, London: W. Bulmer and Company, 1799.

PATTERSON, Orlando. *Escravidão e Morte Social*. Editoria EDUSP, 2008.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Concepções da Escola Plural*. 3. ed. Belo Horizonte: SMED, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Florestan Fernandes e a educação*. in *Estudos Avançados*, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1996.

TELECURSO. Fundação Roberto Marinho. Teleaulas de Geografia, História e Inglês disponíveis em <http://educacao.globo.com/telecurso/>. Acessado em: 10 fev. 2014.

## ANEXO 1

### Calendário a ser observado na execução do Plano de Ação – EJA da EMOFJ (2014)

	Datas observadas internacionalmente.
	Datas que coincidirão com dias não letivos e para os quais os professores devem ficar atentos.

MÊS	DIA	DATA	MÍDIA
JAN			
	15	MLK's Day nasce (1929)	Férias Escolares
	30	Dia do Mártir – morre Mahatma Gandhi (1948)	Férias Escolares
FEV		Mês da Hist. Negra - EUA	Filme <i>AMISTAD</i> Teleaula: 01 - <i>A África antes do século XV</i> - Aula_13_-_Hist_ria_-_Ens_m_dio_-_Telecurso
	11	Libertação Mandela (1990)	
	12	Nasce Arlindo Veiga – 1º Presidente da Frente Negra Brasileira (FNB) (1902)	
	21	Morre Malcolm X (1965)	Sexta-Feira
MAR			Vídeos: <i>Scrub me Mamma with a Boogie Beat</i> Curta: <i>Acorda, Raimundo! Acorda!</i> Teleaula: 14 - <i>Um continente a ser lembrado</i> - Aula 49 - Geografia - Ens. Fundamental - Telecurso Teleaula: 02 - <i>A Força do Islã</i> - Aula 48 - Geografia - Ens. Fundamental – Telecurso
	07	Marcha de Selma (1963)	Sexta-Feira
	08	Dia Int'l Mulher	Sábado
	14	Nasce Abdias do Nasc. - Teatro Exper. Negro (1914)	Sexta-Feira
	21	Dia Int'l de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, memória massacre de Shapeville, África do Sul (1960)	Sexta-Feira
	30	Conquista direito ao voto pelos homens afro-americanos nos EUA (1870)	Domingo
ABR			Filme: <i>A COR PÚRPURA</i> Teleaula: 03 - <i>Origens dos povos indígenas</i> – História – Aula 02 – Ensino Fundamental Teleaula: 04 - <i>O encontro de dois mundos</i> - Hist_ria_-_Aula_04_-_Ensino_Fundamental

			Vídeo: <i>Por uma infância sem racismo</i> (UNICEF BRASIL)
	04	MLK é assassinado (1968)	Sexta-Feira
	05	Nasce Donga autor de “Pelo Telefone”, 1º samba gravado (1890)	Sábado
	07	Dia Mundial da Saúde	
	19	Dia Mundial da Juventude	Sábado
	19	Dia do Índio	Sábado
	30	Dia Nacional da Mulher	
MAI			Filme: <i>HISTÓRIAS CRUZADAS</i> Teleaula: 05 - <i>Mundo atlântico entre os séculos XVII e XIX</i> - Hist_ria_-_Aula_09_-_Ensino_Fundamental Teleaula: 06 - <i>A luta dos escravos</i> – Hist_ria_-_Aula_10_-_Ensino_Fundamental
	01	Dia Mundial do Trabalhador	Feriado
	02	Nasce Milton Santos, geógrafo e humanista	Recesso
	13	Assinatura Lei Áurea (1888)	
	13	Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo	
	19	Nasce Malcolm X (1925)	
	24	Morre Abdias do Nascimento	Sábado
	25	Dia da África	Domingo
JUN			Curta: <i>Vista a Minha Pele</i> Teleaula: 07 - <i>O território se amplia</i> - Aula_26_-_Hist_ria_-_Ens._M_dio_-_Telecurso Teleaula: 08 - <i>Trabalho e escravidão na América Portuguesa</i> – Aula_23_-_Hist_ria_-_Ens._M_dio_-_Telecurso
	05	Dia Mundial do Meio Ambiente – ONU (1972)	
	16	Dia Int’l de Solidariedade à Luta do Povo da África do Sul – ONU – massacre de estudantes no Levante de Soweto (1976)	Copa FIFA 2014
	21	Nasce Luiz Gama, jornalista, poeta e expoente do Abolicionismo (1830)	Copa FIFA 2014
	21	Nasce Machado de Assis (1839)	Copa FIFA 2014
	21	Dia de Luta por uma Educação Não Sexista e Sem Discriminação	Copa FIFA 2014
	26	Dia Int’l de Apoio às vítimas de tortura – ONU (1945)	Copa FIFA 2014
	28	Dia do Orgulho Gay	Copa FIFA 2014

JUL			Filme: <i>MANDELA (GOOD-BYE BAFANA)</i>
	02	Independência da Bahia ou Conjuração Baiana (1823)	Copa FIFA 2014
	03	Lei Afonso Arinos nº 1.390/1951 – discriminação racial é contravenção penal	Copa FIFA 2014
	07	Nasce Lampião (1898)	Copa FIFA 2014
	18	Mandela's Day - Nasce Mandela (1918)	Sexta-Feira
	25	Dia Int'l Mulher Negra Americana e Caribenha	Sexta-Feira
AGO			Documentário: <i>Dr. Martin Luther King Jr.</i> Teleaula: 09 - <i>Formas e cores da cultura colonial</i> - Aula_12_-_Hist_ria_-_Ens._Fundamental_-_Telecurso Teleaula: 10 - <i>O coronelismo e o mundo rural</i> - Hist_ria_-_Aula_19_-_Ensino_Fundamental
	12	Conjuração Baiana ou Revolta dos Búzios ou dos Alfaiates (1798)	
	28	Primeira Marcha de Negros sobre Washington (1963)	Texto e Vídeo do discurso <i>I Have A Dream</i> - Martin Luther King - August 28, 1963
	29	Dia da Visibilidade Lésbica no Brasil	Sexta-Feira
SET			Filme: <i>O MORDOMO DA CASA BRANCA</i> Teleaula: 11 - <i>O Século das Revoluções</i> - Aula_29_-_Hist_ria_-_Ens._m_dio_-_Telecurso
	10	Assassinato de Bantu Steve Biko, sul-africano idealizador do Movimento da Consciência Negra (1977)	
	14	Fundação de O Homem de Cor, 1º jornal da imprensa negra brasileira (1833)	Domingo
	16	Fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), 1º partido afro-brasileiro (1931)	
	18	1º nº de A Voz da Raça, jornal da FNB (1931)	
	22	Liberdade jurídica dos escravos nos EUA (1862)	
	23	Dia Int'l Contra a Exploração Sexual e o Tráfico de Mulheres e Crianças	
	28	Assinatura da Lei do Ventre Livre (1871)	Domingo
	28	Assinatura da Lei dos Sexagenários (1885)	Domingo
OUT			Teleaula: 12 - <i>As Revoluções Americanas</i> - Aula_35_-_Hist_ria_-_Ens._M_dio_-_Telecurso Teleaula: 13 - <i>O poderio norte-americano</i> - Aula 42 - Geografia - Ens. Fundamental - Telecurso
	01	Dia Int'l por um Terceira Idade Digna	

	01	Semana Mundial do Aleitamento Materno	
	09	Nasce José do Patrocínio, líder abolicionista (1853)	
	10	Dia Nac. Luta Contra a Violência à Mulher	Sexta-Feira
	12	Dia Int'l da Mulher Indígena	Semana De Outubro
	13	Fund. Teatro Experimental Negro, RJ (1944)	Semana De Outubro
	14	MLK recebe o Prêmio Nobel da Paz (1964)	Semana De Outubro
	15	Dia Mundial da Mulher Rural	Semana De Outubro
	16	Arcebispo Desmond Tutu recebe o Prêmio Nobel da Paz (1984)	Semana De Outubro
	17	Dia Int'l para Erradicação da Pobreza	Semana De Outubro
	23	Marco da Consciência Negra (2011)	
	26	Dia Nacional da Juventude	Domingo
NOV			Filme: <i>CRASH</i> Teleaula: 15 - <i>África reinventando o futuro</i> – Aula_77_-_Hist_ria_-_Ens._M_dio_-_Telecurso Teleaula: 16 - <i>A história da nossa História</i> - Hist_ria_-_Aula_40_-_Ensino_Fundamental
	19	Rui Barbosa publica despacho ordenando a queima de livros e documentos referentes à escravidão negra no Brasil	
	20	Dia Nacional da Consciência Negra, morte de Zumbi dos Palmares (1695)	FESTIVAL AFRO
	22	Revolta da Chibata, pelo fim dos castigos físicos na Marinha do Brasil (1910)	Sábado
	25	Dia Int'l da Não-Violência Contra a Mulher	
DEZ			Filme: <i>PRECIOSA</i>
	01	Prisão de Rose Parkes no Alabama, EUA (1955)	
	01	Dia Mundial de Luta Contra a AIDS	
	02	Dia Nacional do Samba	
	10	Dia da Declaração dos Direitos Humanos – ONU (1948)	

## ANEXO 2

**Projeto Afro Brasil, Semana da Consciência Negra, Nov/2014.**



### PROJETO DE TRABALHO

#### FESTIVAL AFRO-BRASILEIRO

##### **JUSTIFICATIVA:**

A luta da população afro-brasileira tem se pautado pela conquista dos seus direitos, pela consciência da negritude e contra o preconceito racial dissimulado. O negro aparece na sociedade brasileira duplamente excluído: racial e economicamente.

Ser negro corresponde não somente à cor da pele mas envolve um aspecto ideológico, que significa pertencer a um grupo de pessoas excluídas de cidadania.

Desta forma se torna urgente, que nós educadores proporcionemos atividades que tragam à luz o referido tema, pois a escola é lugar onde se forma cidadãos críticos e conscientes.

##### **OBJETIVOS:**

- Proporcionar debates sobre a discriminação racial
- Informar o papel do negro na sociedade brasileira
- Conhecer a cultura do povo africano
- Valorizar as tradições afro -brasileiras
- Promover atividades que ajudem a refletir sobre as atitudes positivas de colaboração, solidariedades e construção da dignidade pessoal.
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, evitando-se qualquer posição discriminatória

## **DESENVOLVIMENTO:**

Todas as disciplinas abordaram o tema de forma proporcionar a integração entre as disciplinas.

**Língua Portuguesa:** Trabalhar textos, estudo de palavras africanas, estudo de biografias de heróis brasileiros na construção da nação(negros, índios e brancos)produção de textos coletivos, letras de música dentre outros.

**Matemática:** Análise do registro dos dados estatísticos em relação ao número de negros atualmente, conhecimento da estatística relativas à situação de exclusão do negro no processo social brasileiro e problematização de dados e reflexão sobre estes números.

**Geografia:** Principais pontos de chegada do negro no Brasil, desenho do caminho marítimo percorrido pelos escravos na trajetória África – Brasil , mapeamento das principais aglomerações negras no país 9quilombos, remanescentes de quilombos e outros).

**História:** Estudo da formação do povo brasileiro e a contribuição real de cada raça para essa formação, estudo da situação de exclusão do negro, como maior representante das classes menos favorecidas.

**Ciências:** Estudos de textos contendo teorias antropológicas sobre a raça humana, formação da pele e do cabelo.

**Arte:** Destaque sobres a contribuição do negro nas artes plásticas e na música.

**Educação Física:** Preparar danças, desfiles e apresentações, caracterizando a cultura negra, estudo sobres a origem de jogos e danças e movimentos básicos da capoeira.

## **RECURSOS PEDAGÓGICOS:**

Livros, filmes, textos informativos, mapas, documentários, jornais, cartazes e etc.

## **RECURSOS MATERIAIS:**

Saiotes de maculelê, bastões de madeira, tambor, TNT diversas cores, máquina fotográfica, frango, creme de leite,

## **CULMINÂNCIA:**

Nos dias 19 e 20 de novembro realizaremos o Festival África- Brasil onde todos os estudantes da EJA estarão envolvidos oficinas, apresentações que valorizaram a cultura negra, também serviremos uma merenda especial com objetivo de apresentar a culinária africana aos estudantes.

### ANEXO 3

#### 1. Modelo de fichamento para dados técnicos dos filmes:

<b>ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO FRANÇA JR</b>		
Subject: L.EM. Inglês	Teacher: Salatiel Ribeiro	Date: ____/____/____
Student: _____	Roll Call Number: _____	Class: _____
<b>ENGLISH PAPER – PART I – 1<sup>st</sup> QUARTER</b>		

#### INSTRUÇÕES: LEIA ATENÇÃO!

- Pesquise na Internet as informações da ficha técnica do filme "AMISTAD";
- Use os sites: [www.google.com](http://www.google.com) e [translate.google.com](http://translate.google.com) (se necessário).

Directed by	_____
Produced by	_____
Written by	_____
Starring	_____
Music by	_____
Cinematography	_____
Editing by	_____
Studio	_____
Distributed by	_____
Distributed in Brazil by	_____
Release dates	_____
Release dates in Brazil	_____
Running time	_____
Country	_____
Language	_____
Budget	_____
Box office	_____

## ANEXO 4

### 2. Modelo de questões para estudo dirigido sobre filme.

<b>ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO FRANÇA JR</b>		
Subject: L.EM. Inglês	Teacher: Salatiel Ribeiro	Date: ____/____/____
Student: _____	Roll Call Number: _____	Class: _____
<b>TRABALHO DE HISTÓRIA &amp; LÍNGUA INGLESA – PARTE II- 1º TRIMESTRE</b>		

#### INSTRUÇÕES: LEIA ATENÇÃO!

- **Responda em Português as questões abaixo sobre o filme "AMISTAD"**

01. O que representou a história dos negros do navio *La Amistad* para os 3 países envolvidos (EUA, Espanha e Inglaterra)?
02. Como a igreja se posicionava frente ao problema dos escravos?
03. Qual o trabalho destinado aos negros do filme?
04. Qual o número aproximado de escravos citados nos EUA no século XVII?
05. Qual o idioma que os negros do navio *La Amistad*?
06. No período em que se passa o filme, qual a participação de Portugal frente ao tráfico negreiro ?
07. Por que os negros estavam sendo julgados? O que estava em questão no julgamento?
08. Quem controlava o tráfico negreiro? Quem condenava essa atividade?
09. Por que o resultado do primeiro julgamento ameaçou o início de uma possível guerra civil nos EUA?
10. Escolha um momento do filme para descrever o choque de cultura entre africanos e brancos europeus?
11. Se o tráfico negreiro era atividade portuguesa, por que a Espanha aparece envolvida na questão?
12. Qual é a sua impressão sobre as cenas de violência retratada no filme? O que mais lhe chamou atenção sobre esse aspecto? Por quê?
13. A destruição da fortaleza de escravos na África pelos ingleses representou uma página virada para os negros vítimas de escravidão? Justifique.

**ANEXO 5**  
**FOTOS DE EVENTOS DO PROJETO**



