



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Jane Moreira

**EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSORES (AS) DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SABARÁ E OBUASI/GHANA E O FORTALECIMENTO
DAS AFRICANIDADES**

Belo Horizonte
2018

Jane Moreira

**EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSORES (AS) DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SABARÁ E OBUASI/GHANA E O FORTALECIMENTO
DAS AFRICANIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Dra. Silvani Santos Valentim.

Linha de pesquisa II: Processos formativos em Educação Tecnológica.

Belo Horizonte
2018

M838e Moreira, Jane
Experiências didático-pedagógicas entre professores (as) de
Escolas Públicas de Sabará e Obuasi/Ghana e o fortalecimento das
africanidades / Jane Moreira. – 2018.
124 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Tecnológica.

Orientadora: Silvani Santos Valentim.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais.

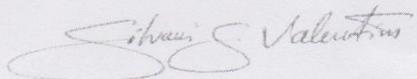
1. Práticas de ensino – Experiências – Sabará (MG) – Teses.
2. Práticas de ensino – Experiências – Obuasi (Ghana) – Teses.
3. Professores – Formação – 2015-2016 – Teses. 4. Cultura afro-
brasileira – Teses. 5. Educação – Relações étnicas – Teses.
I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.19342

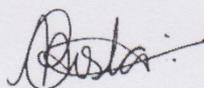
Jane Moreira

**EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSORES (AS) DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SABARÁ E OBUASI/GHANA E O FORTALECIMENTO
DAS AFRICANIDADES**

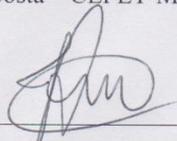
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.



Dra. Silvani Santos Valentim – CEFET-MG (Orientadora)



Dra. Maria Adélia da Costa – CEFET-MG (Banca Examinadora)



Dr. José Antônio Marçal – NEAB/Universidade Federal do Paraná (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 03 de abril de 2018.

Aos meus filhos, Augusto e Júnia, e a todos (as) que acreditam em uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço Deus pela vida, saúde e força durante o percurso do mestrado.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que viabilizou a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Vanderlei e Joana, pelo apoio e compreensão ao longo do percurso.

Ao meu filho Augusto e a minha filha Júnia, que me inspiram a prosseguir na defesa de uma educação não racista e de qualidade para todos.

Aos meus irmãos Wagner, Vanessa, Luiz, Virginia, Josias e Janice, que reconhecem essa realização como uma conquista nossa.

Às cunhadas e aos cunhados, às sobrinhas e aos sobrinhos pelo carinho e incentivo.

À minha orientadora, Dra. Silvani Santos Valentim, pelo empenho e dedicação em conduzir-me como pesquisadora.

À professora Maria Neuza de Assis (Neuzinha), amiga, incentivadora, motivadora, companheira com quem pude compartilhar o desejo de prosseguir nos estudos para uma educação das relações étnico-raciais a partir da prática escolar, permitindo-me melhorar a qualidade deste trabalho.

À coordenadora Dirce Carrion, grande personalidade na divulgação da história e belezas da África por intermédio do Projeto Olhares Cruzados, que viabilizou meu contato virtual com os professores de Obuasi, em Ghana.

Aos professores de Sabará pelo esforço e empenho em participar deste estudo, revelando suas práticas pedagógicas e atividades realizadas, mesmo diante da pouca disponibilidade diária.

Aos professores de Obuasi que se dispuseram a partilhar além da história da educação local, parte da história do Reino Ashanti, da República do Ghana, suas trajetórias de vida e as riquezas e belezas de seu país.

Às diretoras da Escola Estadual Dona Bilú Figueiredo e da Escola Municipal Professora Maria Aparecida Batista, por disponibilizarem os documentos e informações, bem como os espaços físicos institucionais.

Às professoras Gisele e Júnia, que expuseram suas atividades extraclasse, motivando uma educação para além da sala de aula.

À professora Abigail Quagrané, de Obuasi, pelo contato com os professores locais.

Por fim, ao professor Obed Boateng pelas postagens de momentos vividos em sala e fora dela, inclusive a luta sindical dos professores e trabalhadores da educação por melhores

salários, que nos permitiu conhecer mais sobre alguns aspectos políticos e sociais da cidade de Obuasi.

Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2011, p. 9).

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa de cunho exploratório analisou as experiências didático-pedagógicas vivenciadas por professores de Sabará/MG, Brasil e Obuasi/Ghana que participaram do projeto Olhares Cruzados nos anos de 2015-2016. A pesquisa teve como objetivo compreender a história e cultura africana a partir de um diálogo entre os professores de Obuasi e Sabará, para fortalecimento das africanidades. O processo de implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Sabará tem ocorrido de forma fragmentada, em função da inexistência de uma agenda para ações conjuntas para todo o município. Nesse sentido, pode-se dizer que não se observou uma prática estruturada e sólida para o ensino da História da África e afro-brasileira nas instituições de ensino deste município. A coleta de dados foi realizada utilizando-se de recursos etnográficos e de comunicação virtuais, tais como: e-mails, mensagens via aplicativo Whatsapp e redes sociais como o Facebook. A partir de análises e interpretações dos dados advindos dos meios digitais, pode-se inferir que os (as) professores (as) de Sabará, participantes da pesquisa, utilizam outros recursos pedagógicos além do material didático como a importância das máscaras, dos jogos tradicionais como o jogo aware/mancala e as expressões corporais como a capoeira, dos contos, dentre outras atividades, com o objetivo de ofertar aos seus alunos uma escola igualitária contemplando a diversidade racial e fortalecendo a efetivação da Lei 10.639/03. Da mesma maneira os professores (as) de Obuasi, participantes da pesquisa, também estão empenhados (as) em oferecer contribuições culturais tribais, como a alfabetização das crianças na língua de origem e preservação do ofício do grupo, favorecendo a implantação de um espaço de diálogo para construção de uma sociedade mais igualitária, através da educação. Compreendeu-se, ainda, que os sujeitos da pesquisa eram influenciados por aspectos micro e macro culturais de suas respectivas cidades, dado evidenciado durante a troca de experiências sobre as vivências culturais de ambos os grupos. As considerações finais evidenciaram que o intercâmbio com Obuasi foi apenas uma contribuição, restrita ao país de Ghana, diante da imensidão cultural que é o continente africano, suscitando outras possibilidades de pesquisa para o fortalecimento das africanidades.

Palavras-chave: africanidades; tribalismo cultural; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This qualitative exploratory study analyzed the didactic-pedagogical experiences experienced by teachers from Sabará / MG, Brazil and Obuasi / Ghana who participated in the Olhares Cruzados project in the years 2015-2016. The research aimed to understand African history and culture from a dialogue between the teachers of Obuasi and Sabará, to strengthen Africanities. The process of implementing Law 10.639 / 03 in the Municipal Network of Sabará has occurred in a fragmented way, due to the lack of an agenda for joint actions for the entire municipality. In this sense, it can be said that a structured and solid practice was not observed for the teaching of African and Afro-Brazilian History in the educational institutions of this municipality. Data collection was performed using ethnographic and virtual communication resources, such as: emails, messages via the Whatsapp application and social networks such as Facebook. Based on analyzes and interpretations of data from digital media, it can be inferred that Sabará's teachers, who are participants in the research, use other pedagogical resources besides the didactic material such as the importance of masks, traditional games such as the game aware / mancala and corporal expressions such as capoeira, short stories, among other activities, with the objective of offering its students an egalitarian school contemplating racial diversity and strengthening the effectiveness of Law 10.639 / 03. Likewise, the Obuasi teachers, who are participants in the research, are also committed to providing tribal cultural contributions, such as literacy of children in the language of origin and preservation of the group's craft, favoring the establishment of a space for dialogue for the construction of a more egalitarian society, through education. It was also understood that the subjects of the research were influenced by micro and macro cultural aspects of their respective cities, as evidenced during the exchange of experiences about the cultural experiences of both groups. The final considerations showed that the exchange with Obuasi was only a contribution, limited to the country of Ghana, given the cultural immensity that is the African continent, provoking other possibilities of research for the strengthening of Africanities.

Keywords: africanities; cultural tribalism; pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Bandeira Ashanti.....	38
FIGURA 2 - Emblema Nacional Ashanti.....	38
FIGURA 3 – O rei Ashanti com roupa do tecido Kent e outros acessórios.....	39
FIGURA 4 – Trabalhadoras de uma cooperativa que comercializa a manteiga de karité.....	40
FIGURA 5 – Mulheres que trabalham na coleta manual da manteiga de karité.....	40
FIGURA 6 – Grupo de caçadores trazendo a caça viva.....	41
FIGURA 7 – Dias da semana e meses do ano em Inglês e em Twi.....	45
FIGURA 8 – Time masculino.....	47
FIGURA 9 – Time feminino.....	47
FIGURA 10 – Prof. Daniel – Gonja.....	47
FIGURA 11 – Prof. Obed – Ashanti.....	48
FIGURA 12 – Júnia (vestida de mucama) – Sabará e Abigail – Obuasi.....	48
FIGURA 13 – Professores de Obuasi.....	48
FIGURA 14 – Distribuição das etnias em Ghana.....	49
FIGURA 15 – Mulher com marcas tribais.....	52
FIGURA 16 – Homem com marcas tribais.....	52
FIGURA 17 – Celebração da colheita e da fartura.....	53
FIGURA 18 – Casamento do professor Awanabe.....	53
FIGURA 19 – Imagens da renda turca de Sabará.....	55
FIGURA 20 – Grupos de congado pelas ruas da cidade.....	56
FIGURA 21 – Celebração católica – confecção de tapetes de serragem com símbolos referentes à Paixão de Cristo.....	56
FIGURA 22 – A artesã Hercília Batista Herculano e a palma barroca.....	57
FIGURA 23 – Escola Municipal Maria Aparecida Batista (Sabará)	65
FIGURA 24 – Escola Estadual Dona Bilú Figueiredo (Sabará)	61
FIGURA 25 – Escolas de Obuasi.....	65
FIGURA 26 – O professor Obed na colheita de cacau (Agricultura familiar) e o professor Hudu na facção de roupas africanas.....	69
FIGURA 27 – Atividades desempenhadas pela Professora Catharina Mariah Mensah.....	70
FIGURA 28 – Atividades desempenhadas pelo professor Awanabi Daniel Kofi.....	71
FIGURA 29 – Atividades desempenhadas pelo professor Obed Boateng.....	72

FIGURA 30 – Cerimônia de entrega do prêmio de “Melhores professores do ano de 2016” em Obuasi.....	73
FIGURA 31 – O professor Daniel, recebendo o prêmio de melhor professor de 2017, sua esposa Jane e filha.....	74
FIGURA 32 – Cerimônia de entrega do prêmio de “Melhores professores do ano de 2017” em Obuasi.....	74
FIGURA 33 – Professoras se vestem de acordo com seus grupos étnicos.....	75
FIGURA 34 – Makola – Mercado em Accra, capital de Ghana.....	80
FIGURA 35 – Confecção de máscaras africanas por alunos do 5º ano na E.M. Maria Aparecida.....	84
FIGURA 36 – Conhecendo a cultura dos povos Ndebele – reprodução dos desenhos pelos(as) alunos(as)	86
FIGURA 37 – Cartaz elaborado por professoras da E.M. Maria Aparecida – 2016.....	87
FIGURA 38 – Exposição dos jogos Mancala/Oware na Festa da Consciência Negra em 2016/homens jogando o Oware em Ghana.....	89
FIGURA 39 – Semana da Consciência Negra na escola em Sabará.....	90
FIGURA 40 – Trabalhos realizados durante a Semana da Consciência Negra em Sabará.....	91
FIGURA 41 – Atividades desenvolvidas pela Professora Dayse Lara – Sabará.....	91
FIGURA 42 – Atividades do professor Geovani Cunha.....	92
FIGURA 43 – Atividades desempenhadas pela Professora Giselle Regina Borges de Souza....	93
FIGURA 44 – Sala de recurso - organizadora na rede municipal professora Isabel, atuante na escola professora Alexandrina.....	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Professores de Sabará/Brasil.....	25
QUADRO 2 – Professores de Obuasi/Ghana.....	26

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Publicações sobre africanidades – Brasil 2001 – 2017.....	29
TABELA 2 – Banco de periódicos da CAPES sobre africanidades – Brasil 2001 – 2017.....	30
TABELA 3 – Banco ANPED sobre africanidades – Brasil 2001- 2017.....	32
TABELA 4 – Quális Periódicos sobre africanidades – Brasil 2003 – 2017.....	34

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Colegiado
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
GT – Grupo de Trabalho
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEAB – Núcleo de Estudos Afro brasileiros
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN – Programa Curricular Nacional
SECADI – Secretaria da Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 REVISÃO DA LITERATURA.....	29
1.1 Banco de teses e dissertação da CAPES.....	29
1.2 ANPED – GT 21: Educação e relações étnico- raciais.....	31
1.3 Acervo digital do CEFET/MG.....	33
1.4 Periódicos Quális	34
1.5 Acervo – ABPN.....	35
2 CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS DE OBUASI E SABARÁ.....	37
2.1 Conhecendo a cultura de Obuasi.....	37
<i>2.1.1 Reino Ashanti.....</i>	<i>37</i>
<i>2.1.2 Tecido Kente.....</i>	<i>38</i>
<i>2.1.3 Manteiga de Karité.....</i>	<i>39</i>
<i>2.1.4 Festival da caça de Obuasi.....</i>	<i>41</i>
<i>2.1.5 Tribalismo cultural.....</i>	<i>42</i>
<i>2.1.6 Tribalismo cultural no espaço escolar.....</i>	<i>45</i>
<i>2.1.7 Grupos étnicos em Ghana.....</i>	<i>49</i>
2.2 Conhecendo a cultura de Sabará.....	54
<i>2.2.1 Renda turca.....</i>	<i>54</i>
<i>2.2.2 Religiosidade em Sabará: congado e semana santa.....</i>	<i>55</i>
<i>2.2.3 Festival da jabuticaba.....</i>	<i>56</i>
<i>2.2.4 Palma barroca.....</i>	<i>57</i>
3 PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA AS AFRICANIDADES.....	58
3.1 Formação profissional para a educação das relações étnico-raciais.....	58
3.2 Sistema de educação profissional.....	62
4 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	65
4.1 O perfil dos(as) professores(as) pesquisados(as).....	67
4.2 Cerimônia de premiação para os(as) melhores professores(as) de 2017.....	73

4.3 Análise das experiências compartilhadas entre os(as) professores(as) de Obuasi para as africanidades.....	75
4.4 Atividades que contribuem para o fortalecimento das africanidades e uma educação não tribalista.....	80
4.5 Tempos e horários pedagógicos.....	93
4.6 Gestão escolar.....	98
4.7 Diário de classe.....	99
4.8 Planejamento das aulas.....	100
4.9 Condições de trabalho nas instituições.....	101
4.10 Sala de recursos.....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	119
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos participantes da pesquisa.....	121
ANEXO A - Regiões de Ghana.....	123
ANEXO B - Lei n 10.639, de 09 de janeiro de 2003.....	124

INTRODUÇÃO

As africanidades e as heranças afrodescendentes ainda são temas que carecem de aprofundamento na sociedade brasileira, inclusive na educação básica. Em abordagem do assunto, Silva (2003) traz a definição de africanidades brasileiras, norteadora deste trabalho, evidenciando a contribuição africana na sociedade.

A expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia. (SILVA, 2003, p. 2).

Essa carência de aprofundamento da temática não está associada a ausência de previsão legal, pois há 15 anos foi promulgada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (diretrizes e bases da educação nacional) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). De modo que, na prática, faltam iniciativas educacionais que efetivem essa decisão, ou seja, o grande desafio para o fortalecimento das africanidades nas escolas públicas – seja municipal, estadual ou federal – é uma inserção global da temática étnico-racial, incluindo o currículo, o calendário, o plano político pedagógico, os planos de aula e a apropriação do discurso pelos docentes, gestores e discentes.

Na prática, alguns autores, como Munanga (2005), Moraes (2006), Cavalleiro (1998) e Coelho (2008), apontam espaços de escolarização marcados por uma ausência de uniformidade na proposição da abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ou seja, os(as) professores(as), gestores(as) e pedagogos(as) possuem práticas diferenciadas; as formações ocorrem em momentos e espaços diversos, não alcançando todos os(as) docentes de uma mesma rede. Essa prática, portanto, negligencia a seguinte orientação do Colegiado do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) do Parecer nº 003/2004:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividos pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 6).

O referido marco legal viabiliza uma prática para a EREER eficaz, mas ainda não efetivada e que carece de estímulo, considerando a relevância social que o assunto suscita. Conforme Gomes (2012), o problema das práticas pedagógicas não efetivas no que se refere às relações étnico-raciais se concentra em abordagens superficiais e pontuais, restritas a datas comemorativas tais como o dia 13 de maio, data de assinatura da Lei Áurea, garantindo a libertação dos escravizados e o dia 20 de novembro, conhecido nacionalmente como Dia da Consciência Negra. Para a autora, o não reconhecimento das contribuições relevantes das africanidades na escola, marcado pelo silêncio reinante nos demais dias do ano, contribui para perpetuar a desigualdade entre negros e não negros que pode, entre outras consequências, dificultar a conclusão dos estudos dos alunos e alunas negras, seja por meio da reprovação ou do abandono.

Segundo Coelho (2007), a escola que mantém o silêncio diante de atitudes preconceituosas coopera para uma prática pedagógica excludente e promove uma formação educacional acrítica e discriminatória.

Só a intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação, poderá apontar uma luz no fim do túnel. Assim, poderá ter-se uma alteração no processo de formação e, concomitantemente, nas práticas pedagógicas daqueles que se ocupam com a formação de crianças e adolescentes, uma vez que a falta de reflexão contribui para o recrudescimento das formas de discriminação. (COELHO, 2007 p. 44).

Em contraposição, os (as) professores (as) exercem papel preponderante na ruptura dessa lógica educacional perversa, como aponta Coelho (2007), inclusive os (as) encarregados (as) da formação profissional. Segundo essa autora, o corpo docente precisa conscientizar-se, incorporar e posicionar-se criticamente, modificando o processo de formação de professores e as práticas pedagógicas. Portanto, os (as) professores (as) qualificados (as) para promoção das relações étnico raciais poderão transformar a sociedade, reduzindo as diversas formas de discriminação.

No mesmo sentido, Gomes (2003, p. 77) destaca que:

Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática.

Gomes (2003) também é enfática ao citar a prática pedagógica como propulsora de uma educação que não colabore com a discriminação racial. No entanto, ao analisar práticas

radicadas na cultura afro-brasileira, a autora percebeu que os (as) professores (as) sujeitos (as) de práticas reflexivas são poucos, diante da demanda de uma educação étnico-racial inclusiva que promova a visibilidade e reconsidere a contribuição dos povos africanos na formação nacional.

Para Valentim (2011, p. 33), a prática docente pode “contribuir para a superação de práticas discriminatórias de preconceito e racismo contra jovens negros e negras”, reafirmando que é possível construir uma educação que respeite a diversidade racial, a partir da capacitação dos professores. Nesse caso, trata-se de uma prática pedagógica na qual o (a) professor (a) tenha condições de criar soluções e novos modos de agir no universo escolar. Especificamente, a definição de prática reflexiva traça o perfil dos professores que atuam em salas de aula e empreendem-se em busca de respostas para as situações adversas.

De modo que, o aprimoramento profissional dos (as) professores (as), inclusive no que tange às africanidades, passa pela reflexividade e pela pesquisa. O que instiga um (a) professor (a) a ser uma investigador (a) são as inquietações suscitadas durante as atividades, os questionamentos dos alunos aos conteúdos e às propostas de trabalho. A sala de aula é um espaço dinâmico e interativo e o cotidiano escolar não é pronto e acabado, sendo assim, as elaborações de conhecimento acontecem diariamente.

Os avanços e fracassos vividos ao longo do desempenho da docência trazem reflexões e desafiam os (as) professores (as) a aprimorarem suas práticas, por isso, um caminho incisivo para o desenvolvimento pedagógico é realizar pesquisas na temática, como afirma Valentim (2011, p.27): “É fundamental que continuemos a realizar estudos e pesquisas capazes de contextualizar e aprofundar as relações raciais, a cultura afro-brasileira e a identidade negra [...]”, em todas as esferas da educação. Assim, o (a) professor (a) pesquisador (a) deve ir em busca de respostas para uma educação que dialogue com a realidade do educando, com suas vivências e expectativas para um aprendizado significativo. Um (a) professor (a), que trilhe os caminhos da pesquisa, tem como foco de interesse questões da prática escolar cotidiana, visando encontrar alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente para uma educação das relações étnico-raciais.

Seguindo essa trilha, surgiram as inquietações motivadoras deste trabalho. O desejo de elaborar uma pesquisa radicada na cultura negra contra a discriminação racial surgiu após o acompanhamento da experiência dos estudantes de duas escolas públicas de Sabará, no estado de Minas Gerais por intermédio do projeto Olhares Cruzados¹, que contemplou o diálogo entre

¹ O Projeto Olhares Cruzados, existente desde 2004, já foi realizado em 12 edições, e tem como objetivo promover a interação entre comunidades distantes geograficamente por meio da promoção de atividades econômicas em

os alunos do ensino fundamental do município com os alunos do mesmo nível educacional de Obuasi, em Ghana². Por meio do projeto, os alunos compartilharam informações referentes à educação, à cultura, à saúde, ao meio ambiente e à economia.

A experiência de compararem as similaridades e diferenças entre as cidades proporcionou aos alunos sabarenses um aprendizado a partir do conhecimento da história de Obuasi, sua cultura, tradição, níveis de instrução, aspectos históricos do continente africano, além de suas origens e pertencimento (um conhecimento construído por meio do “olhar” dos estudantes, a partir das fotos e vídeos enviados pelos alunos de Obuasi). Simultaneamente, foi dada a oportunidade de aprendizado para os alunos de Obuasi sobre o lugar de origem do educando mineiro a partir da cidade de Sabará. Os alunos pesquisaram os aspectos educacionais e sociais relevantes de Sabará e os apresentaram aos alunos de Obuasi, incluindo a história dos afro-brasileiros em Sabará, as memórias deles e a reafirmação de suas identidades.

Sabará fez parte do ciclo do ouro, portanto, as marcas da cultura africana, identificadas no conceito de africanidades brasileiras de Silva (2003) são encontradas na arquitetura, na atividade mineradora, na culinária, na religiosidade e nos espaços de convivência, sugerindo estudos que ampliem informações sobre as relações étnico-raciais no município.

As informações compartilhadas entre os dois grupos também proporcionaram aos (às) professores (as) uma análise recíproca da atuação docente e de suas práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura africana, culminando em uma proposta de formação continuada e reflexiva, na qual o (a) professor (a) assume a postura de pesquisador (a) de sua própria prática e a contribuição dela para uma educação não racista nos espaços de escolarização.

Segundo Candau (1997), um dos aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores (as) é a valorização do saber docente e do ciclo de vida dos (as)

comum, denominadas de ‘cidades irmãs’ ou ‘cidades gêmeas’. As atividades são realizadas em momentos distintos nas diferentes cidades envolvidas e há um segundo momento denominado devolutiva, no qual a equipe retorna à para apresentar os trabalhos realizados em outra cidade. O projeto foi idealizado pela arquiteta Dirce Carrion, responsável pela Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) denominada Imagem da vida, que promove atividades de interação, pertencimento e reconhecimento das comunidades selecionadas para a troca de experiências entre elas. O projeto objetiva fazer com que uma comunidade conheça a realidade e especificidades de territórios distintos, mas com alguma atividade afim.

² País localizado na África Ocidental, capital *Accra*, atual República do Ghana, grafada sem “h”; não tem nenhuma relação com o Império do Ghana. A denominação Ghana foi adotada no governo nacionalista de *Kwamé Nkrumah* (1909-1972), líder político africano e um dos fundadores do PanAfricanismo (uma ideologia que propõe a união de todos os povos da África como forma dar visibilidade ao continente no contexto internacional). Foi primeiro-ministro entre 1957 e 1960 e presidente de Ghana de 1960 a 1966. Trabalhou para a descolonização da África, com o intuito de rebatizar a antiga Colônia Britânica da Costa do Ouro com uma referência africana. No texto o nome do país será grafado Ghana, com a letra h, de acordo com a grafia da Organização das Nações Unidas (ONU). (UNGEEN, 2011).

professores (as), que não se pauta em teorias e práticas preestabelecidas, mas em um exercício de observação e de valorização da teoria e da prática docente que valoriza as africanidades no ambiente acadêmico.

A partir da experiência desse projeto de intercâmbio cultural entre os alunos de Sabará e Obuasi, realizado em 2015 e 2016, identificou-se uma demanda por pesquisas que possam dar visibilidade às práticas pedagógicas voltadas a uma educação das relações étnico-raciais com o intuito de compreender as singularidades e convergências que marcam os trabalhos realizados no sentido de conferir destaque ao papel da cultura afro-brasileira e elaborou-se a seguinte pergunta: quais as contribuições para a EREER serão possíveis a partir de uma troca de experiências didático-pedagógicas entre professores(as) de Sabará/Brasil e Obuasi/Ghana? Em outros termos, quais são as possibilidades de compreensão da história e cultura africana a partir de um diálogo entre os (as) professores (as) de Obuasi e Sabará para uma prática didático-pedagógica e fortalecimento das africanidades?

A partir desses questionamentos, o objetivo deste estudo foi analisar as experiências didático-pedagógicas entre professores (as) de escolas públicas de Sabará e Obuasi/Ghana para o fortalecimento das africanidades. Esclarece-se, no entanto, que o foco deste trabalho não é a formação inicial ou continuada de professores (as), mas suas especificidades como sujeitos de promoção de uma educação igualitária, bem como as práticas exitosas para o fortalecimento das africanidades. Em outros termos, buscou-se investigar as relações educacionais de Obuasi e Sabará para compreender como as construções culturais, comunitárias e grupais podem contribuir para o fortalecimento das africanidades.

Para tanto, foram investigados os aspectos relevantes, no fazer docente, para a educação das relações étnico raciais na troca de experiências entre os professores de Obuasi e de Sabará, a partir do levantamento bibliográfico, da análise de documentos referentes à organização do sistema educacional dos dois territórios envolvidos e das práticas docentes.

Foi, portanto, realizada uma pesquisa qualitativa exploratória que, de acordo com Gil (2008), tem como objetivo criar maior familiaridade com o problema de pesquisa, torná-lo mais explícito ou criar hipóteses. Esse modelo possui certa flexibilidade no processo de planejamento, uma vez que eleva as ideias e aprimora o levantamento de elementos relacionados e relevantes para o tema. A pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social e ou de uma organização para tentar compreender a totalidade das informações e interpretar as experiências. É um método dinâmico, de coleta de dados a partir das atividades desempenhadas, de maior proximidade do pesquisador com o tema e o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu.

O método qualitativo foi empregado na análise das práticas didático-pedagógicas dos sujeitos, das atividades desempenhadas e do questionário aplicado. André (2007) explica que a abordagem qualitativa é “[...] uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.” (ANDRÉ, 2001, p.4).

André (2007) também aponta a pesquisa qualitativa como um método que aproximou o pesquisador e pesquisados e criou uma nova perspectiva de produção acadêmica, a da não neutralidade, pois o pesquisador não é neutro, integra-se ao processo de investigação.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória depende de uma pesquisa bibliográfica, portanto, diversos foram os autores consultados, inclusive aqueles que fundamentaram a ERER. As fontes consultadas incluem: livros, textos virtuais, vídeos, documentários, palestras, seminários, rodas de conversas e feiras culturais.

A análise documental abrange documentos compartilhados entre os (as) professores (as) de Sabará e Obuasi como diário de classe, certificados de conclusão de cursos, fotografias das atividades desempenhadas, compartilhamentos de jogos utilizados para fixação de matéria, vídeos de apresentação de trabalhos, fotos dos eventos realizados no espaço escolar, formaturas, planejamento de aula e leis referentes à educação. O estudo investigou também os tempos escolares nas duas localidades, incluindo o período de início e término do ano letivo; o quantitativo de estudantes em classe; o uso ou não de livros didáticos; e o fazer pedagógico docente.

Dada a singularidade da pesquisa realizada, em um ambiente virtual, recorreu-se a metodologias diferentes, porém, não divergentes entre si, mas, complementares. Essa triangulação contribuiu para a investigação em uma área tão complexa quanto a educação.

Assim, também foi empregada nesta pesquisa a técnica de etnografia virtual, realizada por intermédio de ferramentas digitais com os (as) professores (as) convidados (as). De acordo com Oliveira (2008), “a pesquisa etnográfica é mais utilizada por antropólogos”, mas “na área educacional, o foco da pesquisa etnográfica está relacionado ao processo educacional, o que necessariamente não se implica em fazer pesquisas de grupos sociais, mas, adaptar a etnografia à educação.” (OLIVEIRA, 2008, p.73).

Conforme Hine³ *apud* Ferraz (2009), a etnografia virtual ou digital serve para entender o comportamento humano e cultural (junto com seus códigos culturais e simbologias) de grupos

³ Dra. Christine Hide – é uma pesquisadora da Universidade de Surrey na Inglaterra, foi presidente da Associação Europeia para o Estudo de Ciência e Tecnologia de 2004 a 2008. É uma das lideranças e promotora.

específicos dentro de um ambiente digital. Também acrescenta que, da mesma forma que a etnografia tem seus princípios metodológicos de coleta de dados e análise, a etnografia digital igualmente deve ter, para garantir a qualidade das análises. (FERRAZ, 2009, p. 42).

Ferraz (2009) afirma que o método de pesquisa etnográfica virtual está no âmbito das mudanças metodológicas da pós-modernidade, acompanhando as constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais. O autor ressalta também que uma das vantagens da pesquisa etnográfica virtual é que não há limites às barreiras físicas e geográficas.

Tanto que, para a viabilização deste trabalho, o ambiente virtual foi o meio viável para que a troca de informações se concretizasse, visto que os (as) professores (as) estavam em países distantes, Brasil e Ghana, não sendo possível um encontro pessoal (desde a organização da pesquisa até o encerramento, os contatos foram virtuais). Durante o andamento da pesquisa eles foram aprimorando juntos o uso das ferramentas, ou seja, no próprio grupo, eram passadas orientações quando alguém demonstrava dificuldade para postar, responder ou baixar algo.

De acordo com o mesmo autor, a pesquisa etnográfica virtual tem sido empregada em alguns trabalhos em instituições educacionais no país e no exterior, como Escola do futuro e PPGCOM (Brasil)⁴, VKS (Holanda)⁵, *The Virtual Ethnography* (Reino Unido)⁶ e *Digital Ethnography* (Estados Unidos)⁷. Ferraz (2009) ainda cita outros autores e/ou pesquisadores com temas afins ao uso da internet e suas ferramentas para a prática da pesquisa científica como: Joinson (2005), que estuda a implicação do comportamento dos grupos virtuais para o *design* de métodos de pesquisa específicos; Kivits (2005), que se aprofunda nas questões das relações de pesquisa em entrevistas realizadas on line; Orgad (2005), que tem valiosa investigação sobre o movimento de aproximação do on line para o off line entre entrevistadores e entrevistados; Rutter e Smith (2005), que ampliam a discussão realizadas entre a presença etnográfica no ambiente virtual, que tende a ser bastante nebuloso; e Guimarães Jr. (2005), que discute grupos

⁴ A Escola do Futuro e Programa de Pós-graduação em Comunicação Social PPGCOM (Brasil) foi fundada em 1989 para estudar os impactos causados pelas Tecnologias da Informação em espaços de aprendizagem e práticas de ensino (FERRAZ, 2009).

⁵ O VKS (*Virtual Knowledge Studio*) da Academia Real de Artes da Holanda, apoia pesquisadores das ciências humanas e ciência social na criação de novas práticas escolares e nas reflexões sobre a pesquisa eletrônica (FERRAZ, 2009).

⁶ A *The Virtual Ethnography (Online Social Research)*, no Reino Unido, faz uso das novas mídias e publica artigos nas diversas áreas da pesquisa social online, entre elas a etnografia virtual. Alguns dos pesquisadores, como Christine Hine (*University of Surrey*) e Bruce Mason (*ESRC Research Associate at the Cardiff School of Social Sciences*) têm explorado a etnografia hipermediática e questões metodológicas em relação ao compartilhamento de dados (FERRAZ, 2009).

⁷ *Digital Ethnography* de Mike Wesch, professor de Antropologia Cultural em *Kansas State University*, que publica online (principalmente no *Youtube*) trabalhos dos alunos da disciplina de antropologia. Trata-se de diversos vídeos produzidos pelos próprios alunos (FERRAZ, 2009).

sociais virtuais e os limites de realização da Antropologia no ciberespaço. Todos geradores de artigos valiosos e publicados, de forma pioneira, por Hine (2005) (FERRAZ, 2009).

Segundo Ferraz (2009), em uma entrevista concedida à Adriana Braga⁸, a pesquisadora Hine, reiterou que um dos aspectos fundamentais para a realização de uma pesquisa etnográfica é a reflexividade. Sobre os métodos adotados, os participantes com os quais são estabelecidas interações e os meios escolhidos para realizá-las. A interação online é equidistante de uma interação real, quando se trata de pesquisa, no entanto, cabe ao pesquisador dispor de criatividade para obter as respostas necessárias à conclusão de sua pesquisa. Outro aspecto da pesquisa etnográfica virtual é não estar fisicamente na pesquisa de campo. Para compensar a não presença o pesquisador está em contato com seu objeto de pesquisa por mais tempo que um período específico para coleta de dados.

Os ambientes virtuais pelos quais se efetivou a pesquisa foram: plataforma do aplicativo *whatsapp*, chamada de vídeo via *whatsapp*, mensagens de e-mails e *facebook*. Os professores participantes da pesquisa foram os mesmos com os quais os alunos participaram do projeto Olhares Cruzados, portanto, já tinham algumas informações dos territórios pesquisados. Alguns dos integrantes do projeto aceitaram participar deste trabalho e outros não: dez professores (as) de Sabará aceitaram, três professores (as) após duas semanas desistiram; de Obuasi também houve a desistência de dois professores, e seis permaneceram até o término da pesquisa. Ao final, foi efetivado um número de oito participantes de Sabará e sete de Obuasi, totalizando quatorze participantes.

O convite para os professores participarem da pesquisa foi feito por intermédio de uma carta convite encaminhada ao secretário de Educação de Obuasi, informando da proposta. A carta foi entregue pessoalmente pela Sra. Dirce Carion, que esteve em Ghana para a culminância do projeto “Olhares Cruzados”. Após esse primeiro contato, a professora Abigail Quaqrane fez a mediação, por email, com os demais professores, que receberam uma carta convite, também por email. Na cidade de Sabará o convite foi feito pessoalmente pela pesquisadora, que esteve nas escolas e durante o intervalo/recreio na sala de professores, oportunizando a todos a participação na pesquisa. Os professores de Sabará que se disponibilizaram forneceram os e-mails e os números de *whatsapp*. Após a confirmação dos professores de Sabará e Obuasi foi criado o grupo do *whatsapp* Brasil/Ghana, nome escolhido por meio de votação, assim como o símbolo do perfil, que é a bandeira do Brasil e de Ghana.

⁸ Adriana Braga é professora do departamento de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e editora da revista E-Compós (FERRAZ, 2009).

O idioma foi um dos desafios enfrentados pelos professores e professoras participantes do estudo. Na República do Ghana a língua oficial é o inglês e a maioria dos professores (as) possuem como primeira língua o *Twi* ou *Fante*, línguas provenientes de seus grupos étnicos. Já no Brasil a Língua Portuguesa é o idioma oficial, portanto, as postagens sempre foram feitas em Português/Inglês, sendo traduzidas pela pesquisadora e outros componentes do grupo. Com o passar do tempo as saudações e os agradecimentos eram feitos em ambas as línguas pelos dois grupos, sem necessidade de tradução, ambos os grupos se cumprimentavam espontaneamente.

Não havia um horário específico para a postagem das informações, devido ao fuso horário entre os países (o horário oficial de Ghana está três horas à frente do horário de Brasília, sendo 12:00 no Brasil e 15:00 em Ghana, por exemplo) e os horários dos professores em sala. Portanto, as postagens eram feitas ao longo do dia. Como os (as) participantes da pesquisa não tinham horário específico para ficarem online, os horários das postagens eram livres, dentro das possibilidades de cada um. Os professores recebiam uma mensagem semanal orientando o que deveria ser postado no decorrer de cada semana, seguindo essa sequência de temas: elaboração do planejamento didático-pedagógico, atividades desenvolvidas em sala e extraclasse com os alunos. Toda as interações foram mediadas pelo computador, desde o envio, por e-mail, do convite institucional para que os professores participassem da pesquisa e de consentimento do uso de imagem e nomes no texto dissertativo, não envolvendo nenhum recurso financeiro durante a pesquisa.

Para efetivação da pesquisa foi definido um período de 60 dias para a troca de experiências entre os professores, listados a seguir (Quadros 1 e 2), porém, após esse período delimitado os professores e professoras continuaram a encaminhar atividades relacionadas às suas atividades didáticas e diversas outras informações culturais para complementar ou esclarecer os questionamentos que surgiram. As informações colhidas foram compiladas para análise, combinando-se as práticas compartilhadas e as manifestações das pessoas nos espaços virtuais ao tudo teórico do sistema educacional e dos processos culturais de Obuasi e Sabará.

Quadro 1 – Professores de Sabará/Brasil

Professor (a)	Instituição	Atuação (Cargo 1)	Atuação (Cargo 2)	Tempo de magistério	Formação acadêmica
Alexandrina de Oliveira	E.M. Maria Aparecida Batista	Sala de recursos	Sala de aula	15 anos	Pedagogia
Lúcio do Carmo Medeiros	Escola Estadual D. Bilu Figueiredo	Vice-Diretor	Escola Sala de aula	17 anos	Licenciatura em Biologia
Dayse Lara Teixeira de Paula	E.M. Maria Aparecida Batista	5º ano do Ensino fundamental I	Sala de aula	21 anos	Magistério Serviço Social
Isabel Aparecida de Souza	Secretaria Municipal de Educação de Sabará	Secretaria de Educação	Secretaria de Educação	30 anos	Pedagogia
Geovane Cunha	Escola Estadual D. Bilu Figueiredo	Escola Integrada Educação Artística	Escola Sala de aula	03 anos	Licenciatura Matemática
Giselle Regina Borges de Souza	Escola Estadual D.Bilu Figueiredo	Sala de aula	Sala de aula	20 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa
Júnia Guimarães Campel de Carvalho	Escola Municipal Geralda Dias	Sala de aula	Sala de aula	29 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa e Espanhol
Leandra Diniz de Melo	Escola Estadual D.Bilu Figueiredo	Língua Portuguesa	Sala de aula	10 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa
Lourdes Viana Castro	Escola Estadual Dona Bilu Figueiredo	Coordenação do Projeto de Escola Integrada	Sala de aula	23 anos	Licenciatura em História

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Professores de Obuasi/Ghana

Professor (a)	Grupo étnico	Instituição	Atuação (Cargo 1)	Atuação (Cargo 2)	Tempo de magistério	Formação Acadêmica
Abigail Quagraine	Ashanti Akan	Fountain Head Cristian School	Sala de aula 1 turno	Auxiliar de Secretaria	05 anos	Pedagogia
Awanab Daniel Kofi	Builsa ⁹	Tutuka M/A Junior High School	Sala de aula 1 turno	Criação de aves domésticas para comercialização.	11 anos	Designer básico Tecnologia
Catherine Mariah Mensah	Ashanti Akan	Associação de Mineiros da Anglo Golden	Alfabetização de Mulheres adultas	Fabrica pimenta em conserva.	20 anos	Pedagogia
Mantani Hudu Salifu	Gonja	Jimiso Methodist Junior High School – Obuasi	Informação e Educação tecnológica – Ensino Médio	Trabalha como costureiro em uma fábrica de roupas.	04 anos	Pedagogia Básica ¹⁰
Mavis Kped	Ewe	Jimiso Methodist Junior High School – Obuasi	Sala de Aula	Estuda	03 Anos	Educação Infantil
Obed Boateng	Ashanti Akan	Jimiso Methodist Basic School	Escola – Língua Inglesa	Agricultura familiar - cacau	12 Anos	Licenciatura Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ Builsa – Uma das nove cidades da região Norte de Ghana – a origem da cidade é o povo denominado Builsa, cuja língua de origem era Buli da qual seus descendentes se orgulham.

¹⁰ *Akrokerri College of Education* – Colégio para educação – Colégio fundado em 1962 em e a partir de 2004 passou a certificar professores para a Educação Básica, objetivo. Do governo de melhorar a formação de professores para o avanço da educação no país.

O contato virtual não está limitado ao questionário da pesquisa e ou documentos a serem analisados. Quando surge algum questionamento no decurso da pesquisa, as mensagens são enviadas e dentro de segundos, minutos, horas, quando muito, um dia, as respostas chegam. A pesquisa virtual é dinâmica, os padrões mutáveis de conexão e envolvimento exigem adaptação e atualização do (a) pesquisador (a) às mudanças impostas. Ferraz (2009) afirma que há restrições no uso dos ambientes virtuais, porém, é possível obter experiências sociais significativas no uso da internet para a prática da pesquisa.

Os grupos trocavam uma média de trinta mensagens por dia, durante a semana, e nos finais de semana, aproximadamente umas sessenta mensagens por dia e, dependendo do assunto ou postagem, o número era maior, uma vez que 90% do grupo estava online e mais pessoas comentavam e ou questionavam. Durante os dois meses de duração da pesquisa, foram postadas aproximadamente 2.200 mensagens. As respostas aos questionamentos eram dadas ao longo do dia, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Como a pesquisa on-line é dinâmica e menos invasiva, pois não há presença física do pesquisador, os participantes expuseram-se naturalmente no espaço virtual e compartilharam imagens de sua sala de aula, planejamento escolar, horário de recreio, espaços de lazer e até fotos de familiares, permitindo uma coleta de dados fidedignos sobre o objeto pesquisado. Os estudos etnográficos virtuais, exigem critérios de observação e procedimentos de coleta de dados específicos para que a etnografia não seja tomada como “sinônimo supostamente legítimo para uma mera observação e monitoramento” (AMARAL, 2010, p.129).

Isso foi levado em consideração neste trabalho, reproduzindo a realidade das experiências compartilhadas entre os (as) professores (as) participantes. No período de troca de experiências foram levantados diversos questionamentos pelos (as) professores (as) sobre as comunidades escolares envolvidas e as respostas foram dadas por eles mesmos, permitindo aos envolvidos conhecer a realidade dos grupos. De acordo com Kozinets (2002): “A checagem de dados, com os próprios membros do grupo, legítima e acrescenta credibilidade à pesquisa. Através dos membros do grupo e da solicitação de suas opiniões, pode-se chegar a *insights* e conclusões além das observadas em campo.” (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 39).

Assim, houve um envolvimento de professores (as) regentes, professores (as) de apoio, pedagogos (as) e diretores (as). A comunidade escolar auxiliou no fornecimento de dados que os professores precisaram, como materiais específicos da sala de recurso, número de alunos matriculados e outros dados, com os quais o (a) professor (a) não lida diretamente. Foi feito um levantamento, durante a troca de experiências, referente à trajetória do profissional participante, ao porquê da escolha profissional e da atuação docente.

No decorrer da troca de mensagens percebeu-se o uso constante de *emojis*¹¹, como forma de interação e descontração entre os (as) professores (as) participantes, os quais fizeram uso dos mesmos em sintonia e sincronia, representando diversas situações como: as emoções, o tempo meteorológico das cidades, a alimentação e a disponibilidade de tempo. O uso dos *emojis* proporcionou um espaço descontraído entre os participantes, demonstrando um pouco a personalidade e espontaneidade de cada um. Como o grupo de participantes está na faixa etária entre 25 e 48 anos, não são nativos da era tecnológica, no entanto, utilizaram a ferramenta do *whatsapp* de forma dinâmica. Assim, a internet possibilitou a integração de dois grupos tão distante geograficamente, detentores de idiomas e culturas diferentes e em comum a profissão de professor (a).

As informações compiladas e os resultados obtidos após a pesquisa estão registrados nesta dissertação, que foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo consta a revisão da literatura sobre o tema em questão, relacionando africanidades e educação. O segundo capítulo contextualiza os sistemas culturais de Sabará e Obuasi, bem como as realidades sociais compartilhadas pelos (as) professores (as). No terceiro capítulo a ênfase é para as práticas didático-pedagógicas voltadas à valorização das africanidades dentro dos dois sistemas educacionais pesquisados. O quarto capítulo traz a análise das práticas escolares dos locais investigados, especificamente dos tempos escolares de Obuasi e Sabará, das atividades desenvolvidas nos territórios e da atuação dos professores. O quinto e último capítulo apresenta as considerações sobre a análise das experiências compartilhadas entre os docentes.

Esta pesquisa oportuniza um aprendizado interativo sobre a história, educação e a cultura de Obuasi/Ghana e Sabará, sendo possível pensar africanidades como: conhecimento, apropriação e valorização da história afro-brasileira. Por meio dele é possível conhecer o olhar dos(as) professores (as) participantes de Sabará e Obuasi sobre a história de seu país, de suas origens e pertencimento. Dentre as contribuições propostas por esta dissertação está também exemplos de práticas de educação para as relações étnico-raciais não reprodutora de estereótipos e equívocos, mas, ao contrário, de práticas educativas pautada nas qualificações, habilidades, especificidades e riqueza cultural dos povos de Obuasi e Sabará.

¹¹ Emoji é uma palavra derivada da junção dos seguintes termos em japonês: e + moji. Com origem no Japão, os emojis são ideogramas e smileys usados em mensagens eletrônicas e páginas da web, cujo uso está se popularizando para além do país. Exemplos de emojis:



1 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura é uma pesquisa investigativa, realizada em bancos de dissertações, teses, artigos e trabalhos acadêmicos já realizados sobre determinado tema de pesquisa. Sendo assim, são feitas leituras sistemáticas, análises e seleção dos trabalhos que possuem informações relevantes sobre o objeto pesquisado, podendo tornar-se parte do embasamento teórico. Essa revisão, que engloba leitura, análise citação e nota das obras selecionadas, é essencial na construção de um trabalho autêntico.

A revisão literária referente ao tema desta dissertação teve como base as produções entre o período de 2001 a 2017 disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES, no Grupo de Trabalho (GT) 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no acervo digital do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), no banco de trabalhos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e nos Periódicos Quális. Na Tabela 1 verifica-se o material selecionado nessa busca para a viabilização desse levantamento teórico.

Tabela 1 – Publicações sobre africanidades – Brasil 2001 - 2017

Fonte	Nº
CAPES (2001 - 2017)	16
Grupo de Trabalho da ANPED - GT 21	70
CEFET-MG	02
Periódicos <i>Quális</i>	121
ABPN	68
Total	277

Fonte: Elaborado pela autora.

1.1 Banco de teses e dissertações da CAPES

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951). São implementados uma série de programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular

experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

O banco de teses e dissertações da CAPES foi consultado para esse trabalho a partir dos seguintes descritores: “africanidades e educação”, “Lei 10.639/03 e africanidades” e “práticas pedagógicas e africanidades”. Nessa pesquisa computaram-se dezesseis obras, das quais doze são teses e as outras quatro são dissertações. Após o levantamento, os trabalhos disponíveis foram agrupados em três temas relacionados, conforme Tabela 2: educação e africanidades; troca de experiências para ERER, experiência didático pedagógico - ERER. Dos dezesseis trabalhos identificados, cinco se aproximaram do tema aqui proposto, e, após uma busca mais criteriosa, foram selecionados dois trabalhos relacionados às africanidades brasileiras por meio das práticas pedagógicas.

Tabela 2 – Banco de periódicos da CAPES sobre africanidades – Brasil 2001 – 2017

Fonte	Nº
Educação e africanidades	02
Troca de experiências para ERER	03
Experiência didático pedagógico - ERER	11
Total	16

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas obras selecionadas foram: o artigo de Souza (2010), cujo tema é “educação e africanidades”, denominada “Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades”; e a tese de Paula (2013) cujo tema é “A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas”.

No artigo, Souza (2010) tem como objetivo informar e conscientizar sobre a importância de se trabalhar as africanidades brasileiras no espaço escolar. O autor, embasado pelo conceito de africanidades de Silva (2003), esclarece e define procedimentos metodológicos para a prática pedagógica. Segundo ele, as ações realizadas devem envolver o corpo docente, os alunos e a sociedade, alcançando todos os segmentos que contribuem para educar-se ao mundo, uma educação que dialogue com os diversos segmentos sociais. De acordo com a pesquisa realizada pelo autor, as práticas discriminatórias permanecem nas salas de aula e os estereótipos estruturalmente construídos na sociedade são reforçados quando não existem práticas pedagógicas que reflitam positivamente a importância do negro na construção da sociedade.

Conforme Souza (2010), as africanidades brasileiras reafirmam as contribuições intelectuais, religiosas, estéticas, físicas, culinárias, medicinais e artesanais reproduzidas pelos negros, por isso é fundamental trabalhá-las na escola, reconhecendo sua importância para a construção de um educar-se eficaz, em que a ancestralidade, a comunidade e as relações pessoais que permeiam a vida de cada indivíduo tenham sentido nesse espaço educativo.

A tese de Paula (2013) apresenta uma pesquisa realizada em um curso de formação continuada de professores para a aplicação da Lei 10.639/03 e no ensino da história da África e afro-brasileira, no município de Uberlândia/MG. A pesquisa buscou compreender quais foram os impactos na formação e ressignificação das práticas pedagógicas desses professores.

Paula (2013) e Souza (2010) identificaram na pesquisa como os docentes constroem e ressignificam os saberes na interface com a formação continuada da história e cultura da África e afro-brasileira. A pesquisa mostrou ainda que o reconhecimento da existência do racismo como desafio para os saberes e práticas pedagógicas dos professores, é condição relevante para o diagnóstico dos fatores que edificam estas práticas no ambiente escolar, bem como para a proposição de medidas de enfrentamento e superação do problema.

Nesse sentido, conforme a pesquisa realizada por Paula (2013), a formação continuada possibilitou aos professores participantes da experiência o enfrentamento das práticas racistas no ambiente escolar rumo a uma educação positiva das relações raciais e étnicas e a construção de uma escola plural. Educação positiva e pluralidade que engloba o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e racial de si e de seus alunos; e a incorporação da vivência étnica de uma pedagogia das africanidades, a partir da significação/ressignificação da prática pedagógica dos professores em práticas pedagógicas griôs¹².

1.2 ANPED – GT 21: Educação e relações étnico-raciais

O banco de publicações da ANPEd/GT21, intitulado Educação e relações étnico-raciais, foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001. O GT, integrado por intelectuais e pesquisadores negros e não negros, teve o nome alterado, em 2003, para “Afro-brasileiros e educação e educação e relações étnico-raciais” O levantamento da produção do grupo revelou 70 trabalhos, que dialogam com a temática em discussão neste trabalho, porém, as especificidades dos descritores “educação para as africanidades” e “africanidades e as práticas didáticas pedagógicas” delimitaram apenas 3 trabalhos.

¹² Griôs – O termo griô deriva do termo africano griot, da tradição oral, e define os mestres, aqueles que perpetuavam a história dos povos, as músicas, através das histórias narradas.

Tabela 3 – Banco ANPED sobre africanidades – Brasil 2001- 2017

Fonte	Nº
Africanidades	02
Educação e africanidades	03
Troca de experiências para ERER	05
Experiência didático pedagógico - ERER	60
Total	70

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas três obras selecionadas foram o livro organizado por Valentim, Pinho e Gomes (2012) cujo título é “Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da ANPED”; a dissertação de Almeida (2015), intitulada “Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula”; e o artigo de Pereira (2007), sob o título “Quem não pode atalhar, arroteia: reflexões sobre o desafio das práxis dos educadores, agentes da Lei 10.639/03.

O livro organizado por Valentim, Pinho e Gomes (2012) teve como objetivo dar visibilidade ao conhecimento produzido sobre os seguintes temas: a relação étnico-racial, a invisibilidade dos afrodescendentes nos livros didáticos, a cultura africana nos países da América do Sul como uma possibilidade de combate ao preconceito racial, a questão indígena na educação superior, o acesso e a evasão da juventude negra à universidade como cotista racial, os heróis negros (entre eles, Henrique Dias) e a invisibilidade da cor.

A pesquisa de Almeida (2015) teve como objetivo uma pesquisa ação, isto é, uma intervenção didático-pedagógica que intentou construir concepções e valores étnico-raciais a partir da literatura infanto-juvenil. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário diagnóstico, uma entrevista semiestruturada, planejamento e aplicação de 23 atividades relacionadas à temática étnica racial. As informações levantadas por meio dos questionários aplicados revelaram o preconceito dos alunos sobre a África, o que contribuiu para nortear a elaboração das intervenções didático-pedagógicas. As respostas colhidas apontam para uma visão estereotipada do continente africano, identificado pela ausência de desenvolvimento tecnológico e marcada por noções equivocadas sobre a geografia, economia e realidade social africana.

A partir da identificação dessa visão deturpada, as intervenções foram desenvolvidas em formato de rodas de conversa, contação de história e produção de literatura africana e afro-brasileira. Após a aplicação das atividades foi feita uma análise das leituras e produções de literaturas africanas e afro-brasileiras por parte dos alunos, apontando os resultados obtidos. A autora apresenta a contribuição histórica das lutas contra a desigualdade racial no país, promovida por grupos que construíram propostas e possibilitaram que a lei 10.639/03 fosse promulgada.

O artigo de Pereira (2007) faz uma reflexão a partir dos quatro anos de sanção da Lei 10.639/03 e dos três anos de divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial. De acordo com as considerações do autor, os professores deveriam adotar um posicionamento mais incisivo para viabilizar o cumprimento da lei e evitar a morosidade percebida no período estudado. Uma oportunidade viável seria intervir e promover reflexões entre os alunos quando diante de situações de conflitos raciais na sala de aula. Nas palavras do autor: “As práxis dos educadores é uma instância de responsabilidade para a implementação da Lei 10.639/03”.

O autor apontou também a existência de ações isoladas de educadores voltadas à efetivação da recomendação legal, mesmo sob a necessidade de romper limites em ambientes hostis e não favoráveis à implementação da lei e de gerar desconforto no corpo docente mesmo sob o risco de sofrer punições. Para o autor é clara a necessidade de formadores e de formandos para um percurso de ensino da história da África e afro-brasileira no sentido de valorizar as riquezas e contribuições africanas na construção da nação brasileira.

Pereira (2007) considera ainda que a luta pela efetivação da lei é coletiva, não apenas da educação, mas da sociedade. Para tanto, segundo ele, os grupos e movimentos que militam em prol da igualdade racial devem ser reconhecidos nos espaços educacionais para que seja criada uma “Cultura da Consciência Negra”. O desafio é, portanto, romper com as limitações sociais e avançar, criando metodologias e quebrando paradigmas por uma causa legítima.

1.3 Acervo digital do CEFET/MG

O acervo digital do CEFET/MG tem como objetivo disponibilizar as dissertações de seus programas de Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para as comunidades internas e externas. Os arquivos ficam disponíveis em PDF¹³ e organizados de acordo com o

¹³ Um formato de arquivo que permite que qualquer documento seja visualizado independente de qual tenha sido o programa que o originou, foi criado pela empresa Adobe Systems.

banco de dados da pós-graduação *stricto sensu* ofertado pela instituição. Na busca realizada na biblioteca virtual foram identificados 2 títulos que faziam referência à ERER, porém, após análise mais detalhada, percebeu-se que não se relacionavam mais estreitamente com o tema desta dissertação.

1.4 Periódicos Quális

Quális Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para divulgação da sua produção. A classificação dos periódicos pelas áreas de avaliação passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade: A1 (mais elevado), A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (com peso zero).

Tabela 4 – Quális Periódicos sobre africanidades – Brasil 2003 – 2017

Fonte	Nº
Africanidades	15
Educação e Africanidades	105
Troca de experiências para ERER	01
Experiência didático pedagógico - ERER	00
Total	121

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pesquisa realizada no banco de revistas Quális, foram encontradas 121 revistas referentes à educação. Ao ser feita a pesquisa com os descritores “africanidades e educação” e “educação das relações étnicas raciais” foram selecionados dois artigos: o de Oliveira e Silva (2017), intitulado “Educação étnico-racial e formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03; e o de Martins e Cândido (2016), intitulado “Práticas educativas de famílias negras e relações étnicas raciais: uma experiência em formação de professores”.

Oliveira e Silva (2017) mapearam os impactos da implantação da lei 10.639/03 em torno de sua efetividade e eficácia e apresentaram uma análise crítica dos discursos dos participantes de um seminário temático em uma turma de licenciatura em língua portuguesa.

Martins e Cândido (2016) descrevem a experiência dos estudantes de uma turma de formação inicial de professores de uma universidade pública da grande São Paulo. A partir de uma pesquisa sobre as práticas educativas de famílias negras, os autores destacaram a centralidade do papel exercido pelo educador no combate em sala de aula de práticas racistas, daí a importância da inserção das relações étnico-raciais como temática dos cursos de formação inicial de professores.

1.5 Acervo – ABPN

A ABPN – associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente – tem por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. A associação, criada em 1999, tem um papel relevante na definição de políticas de ações afirmativas no Brasil e na América Latina.

Na pesquisa realizada no banco de teses da instituição foram identificados 68 trabalhos relacionados à temática étnico-racial, mas apenas uma tese foi localizada pelo descritor “africanidades e educação”. O trabalho de Oliveira (2009), intitulado “Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga”, teve como objetivo analisar o pensamento desse autor para o ideário pedagógico brasileiro.

A pesquisa constituiu-se na análise da obra de Kabengele Munanga, por meio das diretrizes criadas por ele para uma educação para as africanidades em todo o processo educativo, em todas as relações e interações vivenciadas pelos indivíduos. Segundo Oliveira (2009), Munanga em seus textos apresenta o compromisso do ser, do eu, suscitando uma relação de responsabilidade na interação com o outro. Além disso, considera a cor da pele como marca da identidade e da autoafirmação das africanidades no contexto brasileiro. Também considera importante dar visibilidade às contribuições culturais, religiosas e de ofício do negro. Para tanto, o indivíduo deve se conhecer, entender sua história, saber de si. No entendimento de Oliveira (2009), Munanga traz a definição da recuperação do homem primordial, que entende a contribuição das africanidades para a cultura brasileira.

2 CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS DE OBUASI E SABARÁ

A pesquisa apresentou elementos das culturas locais nas atividades educativas de Obuasi e Sabará, advindos de um espaço cultural significativo, que perpassa a trajetória escolar dos alunos. Os dados foram apresentados pelos (as) professores (as): suas riquezas naturais e culturais, a confecção de tecidos, os produtos que impulsionam a economia local, as tradições religiosas e culturais, bem como as especificidades que expressaram o pertencimento dos (as) professores (as) participantes e a relação deles (as) com a comunidade.

2.1. Conhecendo a cultura de Obuasi

Obuasi, cidade situada no Sul de Ghana, tem cerca de 120 mil habitantes, fica a 225 km da capital do país Accra e a 54 km de Kumasi, capital do Império Ashanti. Dividida em 10 regiões, sendo a região Ashanti, considerada uma das mais desenvolvidas do país, na qual está localizada a cidade de Obuasi. A cidade de Obuasi cresceu após a descoberta de um depósito de ouro no século XIX (um dos mais ricos do mundo). O município, que tem na mineração a sua principal fonte de renda, abriga diversos grupos étnicos, dentre eles, os Ashanti, Gonja, Ba e Builsa. A língua oficial local é o inglês, porém, as línguas nativas Twi e Fante são faladas pela maioria da população (IMPÉRIO, 2016).

2.1.1 Reino Ashanti

O Reino Ashanti é um reino pré-colonial¹⁴ criado pelos Akans, maior grupo étnico de Ghana (48% da população local), e sediado na cidade de Kumasi¹⁵. A língua Twi é a língua nativa mais falada em Ghana e em Obuasi é a língua de 40% da população. As escolas em Ghana são bilíngues, pois as crianças são alfabetizadas em uma língua nativa e o inglês concomitantemente. Na região de Obuasi o grupo étnico predominante é o grupo Ashanti, falantes do Twi sendo essa a língua nativa ensinada nas escolas e o idioma oficial que é o Inglês.

Atualmente, a monarquia é a forma de governo do estado subnacional constitucionalmente protegido dentro da República de Ghana, que é o Reino Ashanti. A linha de sucessão ao trono Ashanti não é definida por descendência, para a escolha do novo rei ou da nova há um critério de seleção, a escolha é feita entre as pessoas consideradas mais sábias e

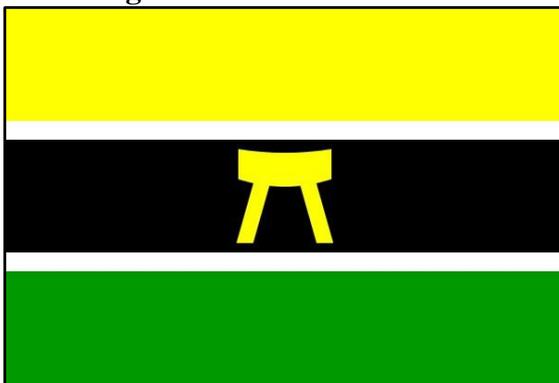
¹⁴ O Reino Ashanti existe há mais de 300 anos, antes do território de Ghana torna-se colônia da Inglaterra.

¹⁵ Kumasi está localizada a 54 km de Obuasi, distante 250 km da capital Accra.

preparadas do reino, não necessariamente casados. O processo de sucessão para o Reino Ashanti só acontece quando há morte do(a) monarca. A continuidade desse reinado é muito importante para os ganenses, pois significa que existem pessoas capazes de liderar o povo a partir das tradições, perpetuando costumes e valores identitários e não seguindo padrões impostos pela colonização, uma característica considerada símbolo de originalidade ganense. O processo de independência de Ghana em 1957 teve como lema uma frase: “É melhor ser independente para governar sozinhos bem ou mal que ser governados pelos outros”, sendo o Reino Ashanti um símbolo de resistência para os ganenses fazendo jus a essa frase.

O Reino dos Ashanti possui palácio, súditos, guarda real, muitos terrenos e muita riqueza mineral. Além disso, há um exército exclusivo do Reino Ashanti, não integrado às forças armadas de Ghana, mas recrutado e mantido pelo rei Ashanti. O ouro é um dos símbolos de riqueza, muito presente nos adereços reais. As habilidades dos ganenses com o ouro são evidenciadas na riqueza de detalhes dos adereços reais e objetos do palácio. As figuras a seguir mostram a bandeira e o emblema nacional do reino (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Bandeira Ashanti



Fonte: IMPÉRIO, 2016.

Figura 2 - Emblema Nacional Ashanti



Fonte: IMPÉRIO, 2016.

2.1.2 O tecido Kente

O tecido de nome Kente, consiste em fios de seda entrelaçados, tem uma textura diferente do tecido de algodão. A palavra Kente significa “cesta” por ter sua produção parecida com a confecção de uma cesta entrelaçada. É confeccionado manualmente em um tear na vertical, são produzidas faixas de aproximadamente 20 centímetros de largura por um metro e meio de comprimento, estas faixas são costuradas entre si, formando um tecido maior e único. Foi criado há vários séculos pelo grupo Akan, mantém a tradição de ser feito pelos membros do grupo Ashanti gerando renda para os núcleos familiares. Produzido no Reino Ashanti, na

cidade de Kumasi, localizada na região metropolitana. (TRIP DOWN MEMORY LANE, 2012).

Figura 3 – O rei Ashanti com roupa do tecido Kent e outros acessórios



Fonte: TRIP DOWN MEMORY LANE, 2012.

Atualmente, o tecido possui um excelente conceito no setor têxtil de moda nacional e internacional de Ghana é muito usado para confecção de roupas em datas especiais, dado a sua beleza de cores e singularidade de criação; cada cor e sequência de figuras tem um significado específico, frases eram construídas nos tecidos. É um tecido real e sagrado para os Ashantis e demais grupos étnicos ganenses (Figura 3). O kente não é o único tecido produzido em Ghana, outros grupos étnicos também produzem seus tecidos, no entanto, é o mais destacado. A fabricação do Kente garante empregabilidade para diversas famílias, que sobrevivem dessa tecelagem. Atualmente outros países também produzem o tecido.

2.1.3 Manteiga de Karité

Um produto utilizado na indústria de cosméticos (óleo, loção e hidratante) e bastante consumido no Brasil é a manteiga de karité¹⁶. Na África, a manteiga de Karité não é utilizada apenas na indústria de cosméticos, mas também na culinária. No Brasil, a manteiga de Karité é utilizada no preparo das comidas dos Orixás, em especial na comida de Oxalá, das religiões de matriz africana e na indústria de cosméticos.

O produto é extraído de uma árvore, que existe em diversas localidades do continente africano e cujos nomes diferem de acordo com os países. Em Ghana é conhecida por Karité, palavra de origem Mali, língua bambara; no Senegal e em alguns outros países é conhecida como Wolof, da língua Ori.

¹⁶ Manteiga de karité: banha de ori, extraída do fruto de uma árvore exclusivamente africana de nome Karité.

Em Ghana, o preparo da manteiga de Karité como hidratante, produtos de embelezamento e ou manteiga para culinária é feito manualmente por mulheres. Há uma produção industrializada, no entanto, a produção artesanal mantém a empregabilidade de milhares de mulheres. As mulheres atuam no plantio, colheita, produção e distribuição da mercadoria. De acordo com a *Ghana Cocoa Board (COCOBOD)*¹⁷, em 2012, entre 500.000 a 600.000 mulheres estavam envolvidas na colheita das nozes no norte do país, demonstrando a expressividade da produção da manteiga de Karité e derivados para Ghana (Figuras 4 e 5). Embora seja africano e bastante presente na vida dos brasileiros, os professores pesquisados desconheciam a origem do produto.

Figura 4 – Trabalhadoras de uma cooperativa que comercializa a manteiga de karité



Fonte: Morocco World News (2013).

Figura 5 – Mulheres que trabalham na coleta manual da manteiga de karité



Fonte: Mefirighana (2016).

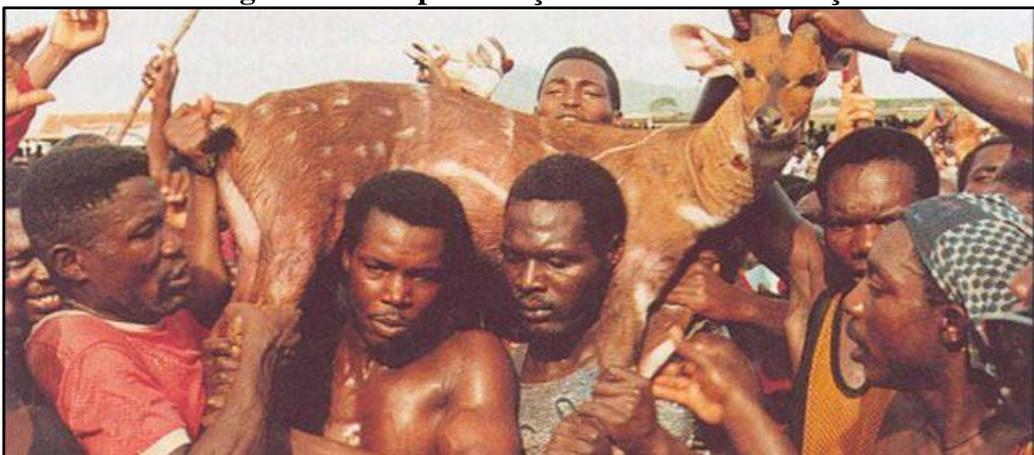
¹⁷ COCOBOD – *Ghana Cocoa Board*: é um conselho criado pelo governo federal para fomento do cacau, café, castanha de Karité e outros itens produzidos em Ghana, em alta escala. O conselho é responsável por fiscalizar a produção, exportação e o percentual de lucro, sempre valorizando os fazendeiros de Ghana.

2.1.4 Festival da caça em Obuasi

Tradicionalmente, o Festival da Caça a Cervos (*Deer Hunt Festival*), acontece todos os anos e tem como objetivo entregar uma caça viva aos chefes tribais. Alguns homens são escolhidos de dois grupos de caçadores, Tuafo e Dentsifo¹⁸, que partem para a mata em busca do antílope¹⁹ (animal símbolo do festival). Os caçadores permanecem na floresta até capturar o animal e durante esse período acontecem shows no centro da cidade, são montadas barracas em uma área de gastronomia.

O festival surgiu para preservar a memória da chegada daqueles grupos à Obuasi, uma valorização do mito de origem. De acordo com a história oral, há séculos, os grupos caminharam por um longo tempo até encontrarem a localidade de Obuasi, onde, reconheceram um espaço agradável para se estabelecer. Como gratidão aos deuses que os ajudaram durante a jornada, um jovem da família real deveria ser sacrificado todos os anos. As pessoas se organizaram e suplicaram aos deuses que aceitassem uma troca, mudando o sacrifício, em vez de uma vida humana, seria uma vida selvagem. Os deuses aceitaram a mudança e desde então, as pessoas cumprem o sacrifício de ofertar uma vida selvagem todos os anos. Assim, como forma de celebrar essa narrativa, quando chegam com a caça (Figura 6), os homens, recebidos como heróis, são ovacionados e a bravura dos caçadores é comemorada com muita música e dança.

Figura 6 – Grupo de caçadores trazendo a caça viva



Fonte: Colbourne (2016).

¹⁸ Tuafo e Dentsifo são dois grupos étnicos participantes do festival, o primeiro a encontrar a caça é saudado pela população.

¹⁹ O Antílope é um animal herbívoro conhecido pela beleza, graça e velocidade. Pertence à mesma família dos veados, cabras e ovelhas. Vive nas imensas e verdejantes planícies da África.

2.1.5 Tribalismo cultural

O tribalismo cultural foi percebido durante a pesquisa sobre o sistema educacional de Obuasi e as práticas pedagógicas dos (as) professores (as) participantes, por intermédio das postagens deles (as). O termo tribalismo cultural não consta na literatura acadêmica, está sendo definido pela pesquisadora a partir do pertencimento de cada grupo étnico compartilhado pelos professores de Obuasi como: língua, tipo de tecidos, acessórios para celebrações, danças, músicas, nomes tribais e alimentação. A distinção tribal entre os grupos étnicos locais representa um desafio para que se estabeleça uma educação igualitária. Essa distinção entre raças é percebida no município de Sabará, no entanto, não há similaridade com o texto de Obuasi. Em Sabará a distinção racial entre alunos resulta em situações de discriminação, o que demonstra a importância de se inserir as experiências dos professores de Obuasi na pesquisa, a partir de um tribalismo cultural que faz parte da identidade de cada grupo étnico.

O tribalismo cultural em Obuasi pode ser percebido nos tecidos das roupas, nos acessórios e adornos, na alimentação, no ofício laboral, na música e língua de cada etnia. Neste trabalho serão explicitados dados referentes ao tribalismo, visando expor um fator social presente em Ghana e não estudado pelos (as) professores (as) participantes da pesquisa.

Por ser um tema relevante para este trabalho, serão apresentados conceitos antropológicos de tribo e tribalismo. A definição de tribalismo e tribo para os povos de Ghana são divergentes do contexto e posicionamento social para tribo e tribalismo no Brasil. Ribeiro (1977) afirma que o tribalismo seria a insistência consciente nos valores culturais próprios, tradicionais, que devem ser respeitados dentro do marco da grande nação, que reuniria as tribos conquistadas. Este conceito dialoga com o conceito vivenciado pelos povos de Ghana com relação às suas tribos, lugar de formação da identidade de um grupo. O autor tem uma definição de que o índio, independente de sua proximidade e ou inserção em outra cultura, manterá sua formação identitárias.

O que há é uma integração inevitável. Se o índio é cada vez mais cercado de um contexto civilizado ou comercializado, se ele próprio se converte em mão de obra, se ele próprio tem que produzir mercadoria, é claro que ele tem uma integração cada vez maior com a sociedade nacional. Mas esta integração não quebra nele a identidade como indígena. Apesar de transformados os costumes, apesar de mudar os modos de se vestir. Apesar de todas essas mudanças ele permanece indígena. (RIBEIRO, 1977, p.39).

Essa permanência identitária e a decisão de manter a cultura de grupo étnico originário foi verificada na postura dos (as) professores (as) de Obuasi participantes da pesquisa. Ou seja,

como o tribalismo cultural é esse pertencimento que vai além do espaço de residência, das vestimentas e rotinas estabelecidas, os (as) professores (as) pesquisados (as) preservam as roupas, as comidas, as músicas, os rituais de passagem e as honras familiares de suas respectivas tribos. Todos (as) os (as) professores (as) participantes da pesquisa sabem dizer a qual grupo étnico pertence e o dia da semana no qual nasceram²⁰, qual é o seu nome tribal, dentre outros aspectos específicos de cada grupo.

Cunha (1986) afirma que: “Na África das lutas de independência e pós-colonial, a etnicidade era vista como um empecilho à constituição de uma nação moderna, e acusava-se o tribalismo de dificultar a construção”. A citação é referente ao contexto político vivenciado pelos países africanos na década de 1950, no qual cada tribo defendia seu ponto de vista e não se uniam para combater os colonizadores. A autora afirma que, com a modernidade, ao invés de ser erradicado, o tribalismo se exacerbou, pois, os grupos se mantiverem mais fiéis às suas origens e tradições. Essa é a realidade em Obuasi, onde os grupos étnicos se mantêm fiéis à língua, às roupas e às tradições de seus grupos étnicos. Outra referência à preservação das referências culturais está nesta citação de Ribeiro (1970):

As entidades étnicas sobrevivem à total transfiguração de seu patrimônio cultural e racial, a língua, os costumes, as crenças, são atributos externos à etnia, suscetíveis de profundas alterações, sem que esta sofra colapso ou mutação[...]. As etnias são categorias relacionais entre grupos humanos, compostas antes de representações recíprocas e de lealdade morais do que de especificidades culturais e raciais. (RIBEIRO, 1970, p. 446).

Os grupos étnicos de Ghana sobreviveram ao período colonial, à espoliação de suas culturas, bens, ofícios e territórios, como citado por Ribeiro (1970), e se reconstróem desde a independência do país, a partir dos relacionamentos entre os membros de cada etnia. As tribos possuem ofícios que são parte da história de cada uma delas, há grupos étnicos especialistas em caça, mineração, agricultura, pastoreio, tecelagem e criação de aves (um dos meios de subsistência preservado pelas etnias).

Vale ressaltar que o nível de engajamento da população africana para a libertação foi diferente. Algumas regiões da África houve um movimento de intelectuais, em outras regiões um movimento dos grupos tribais pela independência.

Na contemporaneidade, o tribalismo cultural vivenciado pelos (as) professores (as) de Obuasi, está presente no contexto escolar, desafiando os (as) docentes a construírem uma

²⁰ A data de nascimento e o dia da semana definem a origem do nome da criança, diversos professores possuem o nome dado pela tribo e o nome de “registro”. Cito a professora Abigail Quagrane que nasceu em 18/05 e a data foi uma terça-feira, que para ela tem um significado, sendo às terças-feiras o seu dia de referência.

educação capaz de lidar com as especificidades tribais. Até o ano de 2016, em Obuasi, as escolas não trabalhavam a questão do tribalismo, porém ao término do ano letivo, em julho de 2016²¹, e início de 2017 alguns professores coordenadores, diretores, pediram que essa questão fosse introduzida nas práticas pedagógicas para promoção de uma educação igualitária no município.

As atividades referentes ao tribalismo não são regulamentadas por lei, os professores iniciaram práticas pedagógicas para promover as “relações educacionais tribais”²², a partir da percepção possa contemplar a diversidade cultural no espaço de escolarização na construção de uma escola para todos. Os (as) professores (as) participantes buscam diretrizes que valorizem a origem de cada grupo e dialoguem com os pertencimentos dos demais grupos, sem que alguns grupos fiquem em posição de destaque sobre os demais. A convivência amigável entre os alunos se limita a não se provocarem e ou evidenciarem as diferenças, se respeitam, mas não chega a criar um ambiente de solidariedade, no qual as pessoas conversam entre si, compartilham experiências, se ajudam no que for necessário. Ao iniciarem um trabalho para as relações educacionais tribais, não significa para os professores de Obuasi uma educação padronizada, formatada, mas sim uma educação que contemple todos os grupos étnicos, valorizando as especificidades de cada um deles.

Conhecer suas origens tribais é fundamental para os ganenses, tanto que os(as) docentes (as) participantes da pesquisa questionaram aos(às) professores(as) participantes de Sabará sobre seu pertencimento étnico, sobre seus antepassados africanos, mas nenhum deles soube responder. Tal questionamento foi oportuno para expor um pouco mais sobre o processo de escravidão brasileiro, que inviabilizou aos descendentes dos negros escravizados esse conhecimento, pois, conforme Souza (2008, p. 84): “Além de serem afastados das aldeias nas quais cresceram e que eram o centro de seu universo, muito poucas vezes conseguiam se manter próximas de conhecidos e familiares mesmo quando todos eram capturados juntos.”

Souza (2008) explicita que processo de captura e negociação dos escravizados trazidos para o Brasil, pelos escravocratas, não permitiu aos afro-brasileiros a manutenção dessa identificação, pois todos os grupos étnicos eram separados já no desembarque nos portos brasileiros. A afirmação de Souza (2008) está pautada na regra vigente à época, houve exceção, porém não está contemplada nesse trabalho devido aos objetivos da pesquisa.

²¹ O ano letivo em Obuasi inicia em setembro e finda em julho do ano seguinte, portanto o 1º semestre de 2017 iniciou-se em setembro de 2016.

²² Relações educacionais tribais: termo criado para se referir a uma educação que promova um diálogo entre as tribos para uma educação humanitária.

Os afro-brasileiros de Sabará, que vieram trabalhar nas minas são originários da Costa do Ouro, atual Ghana, de acordo com o historiador Law (2006) “A Costa do Ouro corresponde, grosso modo, à atual Gana, região de povos falantes das línguas akam (fante, twi, etc.)”. Os negros escravizados que foram trazidos para a cidade de Sabará já possuíam “*expertise*” no garimpo e na mineração. Um dos quesitos para a área de atuação do escravizado era o seu ofício de origem e em Ghana há grupos étnicos cujo ofício do grupo étnico é a mineração. Sabará, que faz parte do ciclo do ouro mineiro, da Estrada Real, recebeu inúmeros negros no período escravocrata, porém, os afro-brasileiros residentes na cidade não tiveram suas histórias preservadas, desconhecem seus grupos étnicos e países de origem (LAW, 2006).

2.1.6 Tribalismo cultural no espaço escolar

Desenvolver um trabalho educativo para as relações educacionais tribais ficou a cargo dos (as) professores (as) de Língua Inglesa e Twi, por determinação do professor orientador (o equivalente ao diretor no Brasil), que iniciaram o diálogo com os estudantes. Há divergências entre os (as) professores (as) quanto à realização de atividades escolares que abordem as questões tribais, culturalmente o tema não é de responsabilidade da escola, há outros espaços sociais educativos, dentre eles o próprio espaço tribal. A escola em Obuasi é bilíngue, os alunos são alfabetizados simultaneamente em Twi, uma das línguas da região Ashanti, e em Inglês que é a língua oficial do país. Ambas as línguas estão presentes nos livros didáticos e nas atividades diárias dos (as) docentes, como pode ser verificado na Figura 7.

Figura 7 – Dias da semana e meses do ano em Inglês e em Twi

English	Twi	English	Twi
Sunday	Kwasiash	January	Ɔpepaŋ
Monday	Edwaaɔ	February	Ogyefoɔ
Tuesday	Eberiaɔ	March	Oberiem
Wednesday	Wukiaɔ	April	Oforisuo
Thursday	Yawoada	May	Kotonliɔ
Friday	Efiada	June	Ayewohomɔ
		July	Rutawɔɔ
		August	Osannaɔ
		September	ɛbɔ
		October	Ahɔɔ

Fonte: Acervo da autora.

A escolarização em Twi, língua tribal, é considerada fundamental para os (as) participantes da pesquisa, como preservação da identidade local. Segundo eles (as), a educação não deve ser exclusivamente na língua do colonizador, quando se referem ao Inglês, pois o país, já possuía diversas línguas locais. A diversidade de línguas é um dos desafios para a interação social, como afirma um professor:

Não é só o idioma que dificulta a convivência com outros grupos na escola, o tipo de comida, o modelo de roupa, a música que cantamos e tocamos o ofício de cada grupo. Na nossa região falamos Twi e Fante como línguas locais, quem fala esses dois idiomas conseguem se comunicar bem com praticamente toda Região Ashanti. (Professor Awanabi Daniel)

Os (as) professores (as) participantes ressaltam a importância de conhecer as línguas locais para uma interação no espaço da sala de aula, pois a diversidade linguística, no espaço escolar, é um dos desafios na relação das diferenças culturais.

Um espaço de interação entre os estudantes são os times de futebol, compostos por estudantes de diversas etnias, que vivenciam momentos de descontração e cooperação para alcançarem um objetivo comum, que é vencer o jogo. Durante as partidas de futebol, o(a) professor(a) trabalha questões relacionadas à cooperação entre os grupos tribais. Os times possuem uniforme determinado pela instituição escolar e esse é obrigatório e verificado com rigor, funcionando como um instrumento de controle para que nenhum dos alunos promova seu grupo étnico, ou se discriminem pelas roupas e acessórios. Os tecidos para confecção dos uniformes são vendidos pela instituição escolar, visando obter a tonalidade padrão das roupas.

A pesquisa não se propôs a analisar as questões de gênero na escola, porém, será feita uma ponderação para um fato específico observado nas imagens compartilhadas, isto é, o órgão responsável pela educação no país define o tipo de corte de cabelo feminino, que é de 02 a 05 centímetros de comprimento²³. Segundo informação dos(as) professores(as) participantes, essa determinação foi criada para evitar desavenças na escola, pois as cores, os modelos de roupas, o estilo dos cabelos e os acessórios femininos são específicos de cada grupo, tornando a escola um espaço de disputa e discriminação pelas roupas e acessórios. A proibição se estende aos acessórios como brincos, pulseiras, colares e ou turbantes. A cultura local valoriza os acessórios femininos e masculinos, mas o cabelo para as mulheres não é tão valorizado quanto na cultura brasileira, os adornos são mais significativos.

²³ No Brasil, esse tipo de corte de cabelo é conhecido como corte máquina 01.

Figura 8 – Time masculino

Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 – Time feminino

Fonte: Acervo da autora.

Os (as) professores (as) afirmam que a regulamentação do uniforme é importante para manutenção da disciplina e da igualdade, mas, que os alunos se conhecem e identificam o grupo étnico pelo corte de cabelo. Os docentes devem lecionar com roupa social e têm a liberdade de usarem roupas de seus grupos étnicos. A roupa esportiva para docentes somente é permitida na sexta-feira, dia exclusivo de atividades físicas. Abaixo, alguns professores que participaram da pesquisa, entre eles, os professores Gonja e Ashanti com roupas específicas de seus grupos étnicos (Figuras 10 a 13).

Figura 10 – Prof. Daniel – Gonja

Fonte: Acervo da autora.

Figura 11 – Prof. Obed – Ashanti



Fonte: Acervo da autora.

Figura 12 – Júnia (vestida de mucama) – Sabará e Abigail - Obuasi



Fonte: Acervo da autora.

Figura 13 – Professores de Obuasi²⁴

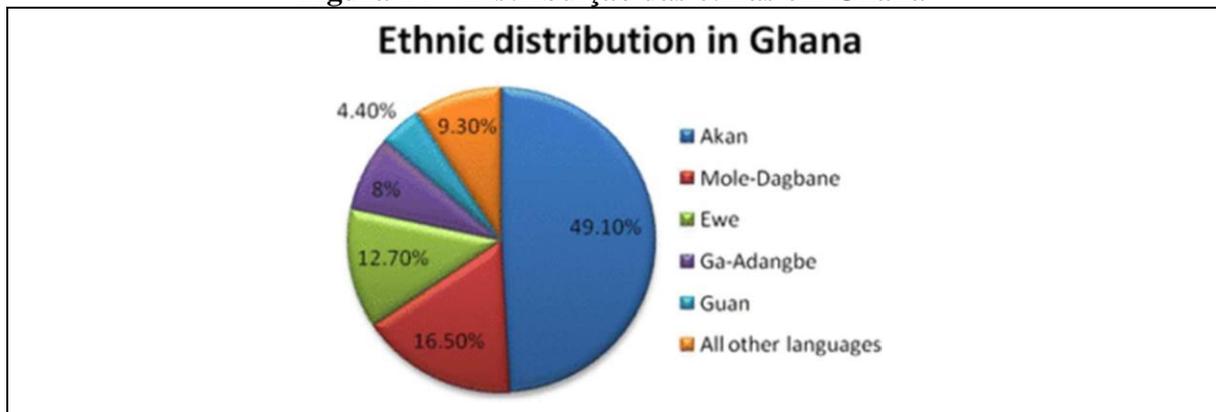


Fonte: Acervo da autora.

2.1.7 Grupos étnicos em Ghana

Em Ghana existem mais de 100 grupos étnicos²⁵ e tribais²⁶ atualmente, porém, a convivência é tolerante, sem histórico de guerra civil, por isso, o país continua um dos países mais pacíficos de toda a África. Conforme figura 14, o grupo Akan é o grupo étnico dominante pois é composto por 49% da população local. Os demais grupos de maior expressividade são Mole-Dagbane e Ewe. Cada grupo étnico mora em tribos ou bairros específicos e possui seus mercados individuais, quando migram de outras regiões para a região da Grande Accra, recriam também seus espaços tribais.

Figura 14 – Distribuição das etnias em Ghana



Fonte: Media Objects (2016).

Ghana tem talvez o melhor sistema de governo democrático da África na atualidade, em relação aos diversos grupos étnicos, é considerada uma das nações mais bem-sucedidas

²⁴ Da esquerda para a direita: Hudu (Obuasi); Nana, Daniel, Abigail, Hudu e Mavis (Obuasi).

²⁵ Os grupos étnicos possuem semelhanças físicas, mas podem apresentar variedade de línguas; as línguas falantes são variadas, cada grupo possui sua língua de origem não tendo uma língua nativa comum a todos os grupos, não está restrito a um único grupo.

²⁶ As tribos são grupos de pessoas falantes da mesma língua e que possuem os mesmos hábitos, tradições e vestimentas.

culturalmente e mantém o orgulho tribal, étnico e nacional. O presidente do país e os demais cargos políticos não são escolhidos apenas por pessoas que pertencem ao grupo étnico Akan, mas por pessoas dos diversos grupos étnicos que compõem o país. O ex-presidente de Ghana, John Mahama, que governou de 24 de julho de 2012 a 06 de janeiro de 2017, não era membro do grupo étnico Ashanti-Akan, pertencia ao grupo étnico Gonja e foi eleito democraticamente, demonstrando que o fato de não pertencer ao maior grupo étnico de Ghana, não foi empecilho para vencer as eleições. Nas eleições de dezembro de 2017, foi eleito Nana Akufo-Addo, nascido em Accra, proveniente da região oriental, do grupo Akropong-Akuapem.

Os professores de Obuasi, participantes da pesquisa, acreditam que esse orgulho tribal e o pertencimento que defendem, não têm prejudicado as decisões políticas, ao contrário, tem contribuído para que a eleição seja mais criteriosa, fazendo jus ao lema nacional “*É melhor ser independente para governar sozinho, bem ou mal, do que ser governado pelos outros*”. O lema, um dos propulsores da independência do país em 1957 e foi apropriado pelos ganenses, que analisam a vida dos candidatos para votarem em alguém que possa honrá-lo.

O relato de um professor sobre o comportamento dos membros de outras tribos possibilita melhor entendimento do dia a dia dos ganenses.

Os Akan se sentem superiores aos demais povos, se acham mais inteligentes, dotados fisicamente de força, desenvolvidos intelectualmente, e se comportam como detentores do saber em detrimento do atraso dos outros. Para os Akan os demais grupos são considerados bobos, muito atrasados, sem acesso à tecnologia, etc. (Professor Hudu).

Esse depoimento é de um professor de uma das tribos da Região Norte²⁷ do país, as consideradas menos desenvolvidas por manterem a tradição de agricultura familiar e pastoreio de rebanhos. Os povos dessa região buscam por educação, qualificação e saúde nas regiões mais centrais de Ghana, pois o número de escolas é insuficiente para o quantitativo populacional, portanto, não há vagas para todos, como afirmam os (as) professores (as) participantes da pesquisa. A Região Norte detém o maior índice de analfabetismo, desemprego, falta de saneamento básico e serviços públicos, o que demonstra diferenças culturais e desigualdade econômico-social. O que é um problema social presente em diversos países do mundo. Há no país um fluxo de migração para as regiões centrais em busca de melhor qualidade de vida, qualificação profissional e formação educacional. No entanto, devido à falta de formação e qualificação profissional, os cargos ocupados pelos imigrantes dessa região são

²⁷ Mapa das regiões do país consta nos anexos.

sempre de faxineiros, reposidores em supermercados, serviços domésticos e outras profissões de menor remuneração e prestígio social, além de trabalhos informais como vendedores autônomos ou criadores de animais para comercialização.

Em Ghana, a frase “Minha tribo é melhor do que a sua” resume a ideologia do tribalismo cultural, durante séculos essa frase é pronunciada e ainda hoje há pessoas com esse pensamento, de que uma tribo é superior a outra e de que há povos negros mais capacitados que outros. Ocorre esse comportamento com os estudantes nos espaços de escolarização, evidenciando a ocorrência de um preconceito tribal. Como todas as tribos se apropriaram do lema, tanto os grupos numerosos quanto os menores, sempre se definem como melhores que os demais grupos.

De acordo com Fynn (2015), as pessoas em Ghana criam estigmas, para os grupos étnicos de acordo com a região²⁸ à qual pertencem, por exemplo: “uma pessoa que vem da Região de Volta é má e maliciosa”, “o homem Fante é preguiçoso”, “pessoas da Região Norte tem problemas com a limpeza e ou higiene pessoal”. São construções sociais que se perpetuam nos espaços de convivência mantendo um pensamento de que: “Você e suas ideias são ruins, as minhas ideias são melhores”. Os grupos tribais criaram estereótipos uns contra os outros, de acordo com os(as) professores(as) participantes, há centenas de anos, fazendo com que um grupo não se aproxime do outro. O pertencimento étnico é um dos motivos da falta de unidade nacional, na era da globalização os grupos internos não se unem em torno de problemas que são comuns a todos eles como: saúde pública precária, desemprego, falta de saneamento básico e de educação de qualidade. O país é considerado pacífico sem histórico de guerra civil entre os grupos, não há enfrentamentos, elegem políticos independente do grupo étnico ao qual pertencem, no entanto, outras questões sociais ainda não avançaram, estão em construção. As opiniões divergem quando o assunto é abolir o tribalismo cultural ou mantê-lo. Para Finn (2015, s/n):

Estou surpreso que, nesta era da modernização, a etnia seja usada contra pessoas, seja em casamentos, cargos ou emprego. É desanimador que não nos entendamos, e que não conseguimos ver isso de forma ancestral, somos da mesma árvore cultural, independentemente das diferenças culturais. As percepções negativas que nutrimos sobre os outros devem desaparecer nos velhos tempos. Nós precisamos sair dos pensamentos antigos e crescer fora de tais vistas imaturas. NÓS SOMOS UM!

Assentindo com o pensamento de Fynn (2015), há o posicionamento do ex-presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama. Durante uma visita a Ghana em 2009, discursou sobre a democracia, a estabilidade e o crescimento econômico do país, porém,

²⁸ Ghana é dividido em 10 regiões, verificar mapa no anexo.

destacou que dentre os problemas do país estão o tribalismo, a brutalidade, a repressão e a corrupção (KOLUKI, 2009). Barack Obama fez uma referência às tradições culturais tribais que são prejudiciais para as conquistas coletivas, ou seja, quando as divergências entre os grupos étnicos retardam políticas públicas, que poderiam melhorar a qualidade de vida de muitas pessoas. O posicionamento de Fynn (2015) e Barack Obama é de que políticas públicas multiculturais e de ações afirmativas sejam criadas, proporcionando de fato um país democrático, contemplando a inclusão de todos ampliando e o respeito à diferença.

As tradições culturais tribais em Ghana são muito diversificadas, alguns grupos étnicos expressam sua identidade tribal por meio das marcas faciais, utilizadas para identificação, embelezamento, tratamento médico tradicional e proteção espiritual. As imagens das figuras 15 e 16 mostram pessoas de etnias diferentes e marcas faciais específicas, o traçado identifica o grupo étnico. Alguns alunos possuem marcas faciais, mas, dentro da escola, há respeito e um tratamento amigável, amistoso, de acordo com os professores não há discriminação, contribuem para identificação do grupo étnico.

A origem da prática de marcar a face é desconhecida, mas, a tradição tem passado de geração em geração. Dentre as tribos que possuem essa tradição estão: Gonjas, Naumbas, Dagombas, Frafras e Mamprusis. As marcas faciais são feitas na criança recém-nascida ou até os cinco anos de idade, como sinal de lealdade dos pais às tradições dos ancestrais. Em Ghana, a prática não é proibida por lei, no entanto, o país sofre pressão de grupos humanitários externos, que a definem como agressão ao indivíduo, mutilação e evidenciam o risco de morte para a criança, que marcada com poucos dias ou meses de vida, está mais suscetível à infecção. Os grupos étnicos decidem manter a prática, por entenderem que é uma herança ancestral, há centenas de anos se identificam assim e intentam continuar. Os membros dos grupos que fazem as marcas faciais nos filhos se sentem orgulhosos por manterem a tradição e os adultos que as possuem se sentem protegidos espiritualmente.

Figura 15 – Mulher com marcas tribais

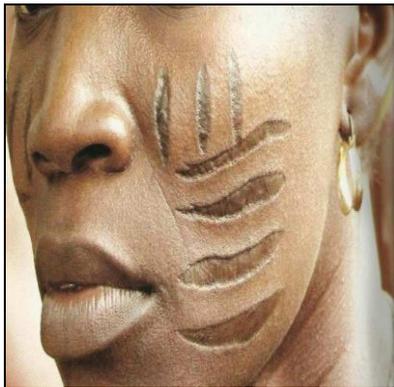
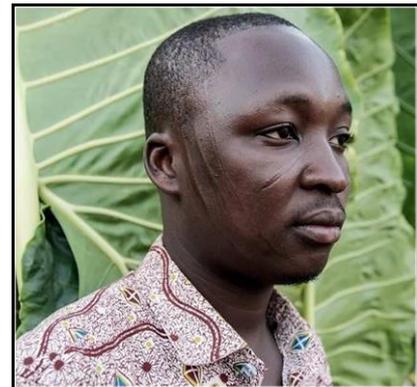


Figura 16 – Homem com marcas tribais



Fonte: OMG Voice, 2016.

Fonte: OMG Voice, 2016.

Os grupos étnicos que residem mais próximos à Região Metropolitana de Accra (Grande Accra) já estão deixando essa tradição, não marcando recém-nascidos, por entenderem que isso não interferirá na formação étnica da criança. A mudança de comportamento gera incerteza quanto ao futuro das marcas faciais, pois a globalização, os avanços tecnológicos e o acesso às outras culturas também contribuem para que haja mudança nas práticas culturais em geral.

Figura 17 – Celebração da colheita e da fartura



Fonte: GhanaQuest (2016).

Figura 18 – Casamento do professor Awanabe²⁹



²⁹ Daniel e Jane (os noivos) com vestes do grupo étnico Tribo – Ga.

Fonte: Acervo da autora

2.2 Conhecendo a cultura de Sabará

Sabará é uma cidade histórica, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, localizada a 15 km da capital do Estado de Minas possui 135.196 mil habitantes (IBGE *apud* PREFEITURA MUNICIPAL DE SABARÁ, 2016). O arraial iniciou-se em 1674, com a chegada do bandeirante paulista, Fernão Dias Paes, em busca de ouro. Há publicações do historiador Zoroastro Viana Passos que relata a presença dos baianos nas terras sabarenses em 1.555, bem antes das expedições paulistas. Sabará fez parte do círculo do ouro, durante os séculos XVIII e XIX, quando um grande contingente de africanos escravizados das etnias fantis, axantis, gás e twis, foram trazidos ao Brasil para trabalhar na região das Minas Gerais (PREFEITURA MUNICIPAL DE SABARÁ, 2016).

A cidade ficou conhecida como um importante centro comercial na época da Estrada Real³⁰, possuía intensa movimentação e era uma das cidades mais populosas de Minas Gerais. Familiarizados com as técnicas de exploração aurífera, os africanos escravizados foram trazidos ao Brasil para trabalhar na região da foram os responsáveis pela introdução das canoas e bateias de madeira, dois dos utensílios mais importantes para os mineradores por todo o século XVIII na extração do “ouro de aluvião”, técnica que impulsionou radicalmente a mineração no Brasil. Sabará foi uma das cidades que contribuiu de maneira mais significativa para a luta da Independência, em 1822, com contribuição em dinheiro e voluntários engajados na causa (PREFEITURA MUNICIPAL DE SABARÁ, 2016).

2.2.1 Renda turca

Na cidade de Sabará há produção da renda turca, iniciada há mais de 150 anos pelos portugueses, no entanto, é originária do Oriente Médio. A renda é um ornamento tecido manualmente com fios de linha torcida e firme, com agulha de costura – por meio de laçadas e nós que formam uma enorme variedade de desenhos – e, posteriormente, são aplicados (costurados) a toalhas, colchas, roupas, entre outros artigos. No século XX, Nair Pinto, uma mestra de ofício de Sabará, passou a produzir a renda turca com formato geométrico, ou de bicos, o que tem perpetuado e é um símbolo da produção manual de Sabará. A artesã não só

³⁰A Estrada Real foi uma rota para escoação do ouro, oficializada pela Coroa Portuguesa a partir do século XVII como o percurso do ouro e do diamante produzido em Minas Gerais até o porto do Rio de Janeiro.

inovou na produção como também foi responsável por formar novas bordadeiras, no intuito de não deixar de existir a produção da renda no município (Figura 19).

Figura 19 – Imagens da renda turca de Sabará



Fonte: DESTINO SABARÁ (2011).

2.2.2 *Religiosidade em Sabará: congado e semana santa*

Em Sabará há vários grupos de congado que preservam as religiões de matriz africana. O congado, que também é conhecido como congo ou congada, é uma manifestação cultural e religiosa de influência africana celebrada em algumas regiões do Brasil, principalmente no Estado de Minas Gerais. Simboliza a esperança e a fé do povo negro. No Brasil, as celebrações e especificidades das religiões de matriz africana foram modificadas e adequadas ao contexto histórico vivenciado pela população negra, reunindo em um mesmo terreiro de candomblé negros de diferentes grupos étnicos. Essa reorganização é fruto do processo de escravidão, que agrupou povos de diferentes línguas, culturas e divindades em um mesmo espaço físico, forjando uma convivência. Esses homens e mulheres se reinventaram, em um ato de resistência, recriando cerimônias que agregavam todos os negros independentes do grupo étnico.

Mitos, lendas e contos populares africanos constituem a memória dos afro-brasileiros que, em diáspora, guardaram, ressignificaram e reorganizaram esses registros, constituindo o acervo simbólico das tradições culturais da população negra. Na cidade de Sabará, o congado é o mais expressivo resgate da cultura afro-brasileira (Figura 20).

A cidade de Sabará também possui diversas igrejas católicas que, na semana santa, organizam uma celebração religiosa secular com a participação dos fiéis e da sociedade em geral. As pessoas se reúnem de madrugada para confeccionar os tapetes de serragem, uma tradição que reúne famílias, amigos e turistas. Durante a semana são celebradas missas, vigílias, procissões e encenações. (Figura 21).

Figura 20 – Grupos de congado pelas ruas da cidade



Fonte: Observatório da diversidade (2016).

Figura 21 – Celebração católica – confecção de tapetes de serragem com símbolos referentes à Paixão de Cristo



Fonte: Arquidiocese de Belo Horizonte, 2014.

2.2.3 Festival da jabuticaba

A jabuticaba³¹ é uma fruta tradicionalmente cultivada na cidade de Sabará, desde meados dos anos 70, quando a cidade era conhecida pela produção e venda informal do produto. Em 1982, houve um marco divisório para proteção e reconhecimento da fruta para o município: a publicação da Lei nº 146/1982, que concede 5% de desconto no IPTU para cada pé de jabuticaba plantado no terreno dos munícipes, considerando o limite de 25% de desconto, máximo de cinco pés de jabuticaba por morador. Essa política pública cultural incentiva os

³¹ Fruta brasileira nativa da Mata Atlântica (descrita a partir de 1.828) cuja origem é desconhecida. Encontrada com mais frequência nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, é utilizada para fins culinários e medicinais.

moradores a manterem a tradição, plantando a jabuticaba no seu terreno (JUSBASIL, 2011). Atualmente cerca de 800 imóveis são beneficiados com a lei de incentivo fiscal às jabuticabeiras.

Em 1987, ocorreu o 1º Festival da Jabuticaba de Sabará, na praça Melo Viana³², um circuito gastronômico e cultural com barracas de comidas variadas e artesanato, além de shows e venda da fruta fresca, seus derivados e pratos elaborados por chefs de cozinha são comercializados. O público estimado anualmente é de 60 mil pessoas durante os três dias de evento.

2.2.4 *Palma barroca*

A palma barroca é um artesanato tradicional para decoração de altares, igrejas, casamentos e casas. As peças chegaram ao país com os portugueses, no século XVII, e ganhou força na atmosfera colonial de Sabará. A produção das palmas barrocas foi resgatada na cidade na década de 1980 e, por meio de oficinas no Museu do Ouro, formaram-se novas artesãs e artesãos. A restauradora e artesã Hercília Batista Herculano é uma das referências no ofício de produzir as palmas barrocas, responsável por preservar esse patrimônio cultural no município (Figura 22). As peças são feitas em cobre e recebem um banho de ouro, as técnicas são passadas pelos artesãos mais experientes, garantindo a sua perpetuação.

Figura 22 – A artesã Hercília Batista Herculano e a palma barroca



Fonte: Christine (2016); Herculano (2016).

3 PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA AS AFRICANIDADES

³² A Praça Melo Viana, localizada no centro histórico de Sabará, recebe inúmeros eventos ao longo do ano e abriga a igreja inacabada de Nossa Senhora do Rosário.

3.1 Formação profissional para a educação das relações étnico-raciais

A formação profissional para a educação das relações étnico-raciais é determinante para uma educação que respeite as diferenças raciais. A intervenção dos professores em situações de preconceito contribui para não perpetuá-los na sala de aula, Cavalleiro (2001) afirma que:

A ausência de atitudes por parte de professores(as) sinaliza a criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada foi feito, seu comportamento nem sequer foi criticado. (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

A afirmação é o resultado de estudos que apontam para a necessidade de formação docente para as educações étnico-raciais, uma vez que a não intervenção por parte dos professores evidencia uma dimensão simbólica do racismo. A formação do profissional da educação objetiva proporcionar-lhes subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem pensar, avaliar refletir e repensar a sua própria prática docente de maneira a viabilizar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Valentim (2012, p.28) afirma que “essas práticas racistas se cristalizam” no interior do sistema de ensino, em sua grande maioria, na ausência de um posicionamento crítico e antirracista de professores(as) e gestores(as), trecho que corrobora com a proposta de uma formação docente para as africanidades não apenas teórica, mas também prática. Conforme afirma Coelho (2013) é importante incluir, “no processo de formação docente, experiências que digam respeito não somente a conteúdos e metodologias do ensino de História, os quais, apesar de serem fundamentais para uma prática de qualidade, não são suficientes no enfrentamento do cotidiano escolar”. (COELHO, 2013. p.121).

Diante da importância da prática didático pedagógica para o fortalecimento das africanidades na sala de aula, optou-se por tratar das experiências didático-pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, para fortalecimento da educação das relações étnico raciais.

A efetivação da Lei Federal 10.639/03 foi uma conquista dos povos negros, dos movimentos sociais que empreenderam anos de luta para que a história da África fizesse parte do currículo educacional. Gomes (2005) afirma que legislação é um marco na história da educação do país:

Mas a existência do texto legal só se transformará em direito para toda comunidade escolar na medida em que a escola construa, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem e nem excluam nenhum grupo social, cultural, étnico

e religioso, principalmente, aqueles que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como, por exemplo, o povo negro. (GOMES, 2005, p. 251).

A Lei 10.630/03 foi sancionada há 15 anos e, no entanto, ainda há uma demanda de formação profissional para a educação étnico-racial e muitos professores graduados, antes da existência da lei não obtiveram uma formação adequada (GOMES, 2005). Os cursos de licenciatura ainda não possuem em seus currículos uma disciplina específica para que o professor a conclua e se torne apto a trabalhar a diversidade étnico-racial em sala de aula. A legislação só obterá êxito atrelada às práticas didático-pedagógicas. As mudanças no interior das instituições escolares devem ser inclusivas, contemplando todos os grupos étnicos.

No ano de 2004 foi a Resolução CNE/CP nº 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares para as Educações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Toda essa legislação criada tornou-se um desafio para os professores no processo de efetivação, justamente por representar uma demanda social que implica uma mudança na prática educativa. A educação das relações étnicos-raciais deve ser uma produção de saberes e não uma reprodução de estereótipos, os(as) professores(as) são sujeitos que precisam estar aptos para a criação e produção de uma nova práxis educativa. Silva (2007) afirma que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público (SILVA, 2007, p. 490).

Silva (2007) propõe que a prática docente se transforme em agente de mudança na história dos sujeitos inseridos na educação escolarizada. A formação para e nas relações étnico raciais é uma ferramenta para que o(a) professor(a) possa conhecer e ressignificar seus conceitos acerca de uma educação igualitária, para o desenvolvimento de uma infância sem racismo, cientes das potencialidades a serem desenvolvidas em condições reais de aprendizado.

Na investigação sobre a análise e interpretação das experiências dos(as) professores(as) para as relações étnico raciais e ação de formação do(a) professor(a) no exercício de sua prática foram utilizadas as contribuições e conceitos de Freire (1996), Munanga (2000, 2005), Arroyo (2011), Gomes (2000), (2005), (2012) Valentim (2012), Silva (2003), (2007), e Coelho (2013), (2013). Essas referências fundamentaram o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), a metodologia empregada no cotidiano escolar, dando visibilidade aos avanços na construção de uma prática autônoma e fazem parte da revisão bibliográfica para elaboração da pesquisa.

Como há divergência em determinados conceitos, a atenção se volta ao diálogo comum que esses autores estabelecerem em torno da promoção de uma educação não racista e humanitária. Os autores citados possuem especificidades, áreas de pesquisas diferentes no âmbito da educação, no entanto, há um posicionamento comum no intuito de se construir uma formação de professores(as) adequada à realidade racial do país, que é composto por indígenas, negros, brancos e asiáticos. Portanto, a formação do(a) professor(a) e sua qualificação para a realidade atual também é um desafio, pois a capacitação para atuar na EREER e para mediar este diálogo contemporâneo no espaço escolar demanda um novo formato de prática docente.

Freire (1996) afirma que no exercício da docência é necessário:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE, 1996, p.102).

Freire (1996) refere-se a um profissional não acabado, atento às mudanças sociais e à diversidade presente na escola, portanto, sempre em formação, em um processo contínuo de aprendizado.

O mesmo autor *apud* Mariani (2009, p.66) afirma que “reafricanizar é descolonizar as mentes colonizadas”, em uma demonstração de que o docente tem uma importância singular de superar propostas passivas e antidialógicas presentes na educação, contribuindo para fortalecer uma educação pautada no respeito à diversidade étnica. Nesse sentido, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. A mudança de paradigmas estruturais para uma sociedade mais igualitária é um imperativo, é um dever ofertar uma educação igualitária e sem racismo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico- raciais a educação deve estar a serviço da diversidade, promovendo a valorização e reconhecimento das pessoas negras e seus espaços sociais, tendo como desafio a revitalização da autoimagem do povo negro. Dentre as imposições previstas nas diretrizes está a elaboração de um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime, contrapondo-se ao modelo de educação reprodutor de preconceitos, pautado em uma utópica democracia racial e eurocêntrica. Uma educação que estava a serviço de manter povos como inferiores e estereotipados, sem expectativa de mudança conceitual e real (BRASIL, 2004). A formação

do(a) professor(a) é necessária e de fundamental importância para que as leis se tornem efetivas. O esforço de todos os segmentos da educação nessa direção fará diferença, como afirma Munanga (2005):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p.17).

As afirmações de Munanga (2005) evidenciam o empenho por uma educação pensada e pautada nas especificidades dos povos que construíram o país, na qual o(a) professor(a) um(a) interlocutor(a) pois proporciona momentos de reflexão sobre a riqueza que a diversidade traz para a cultura e identidade nacional. O intuito da formação continuada é ampliar os recursos didáticos-pedagógicos dos professores no combate ao preconceito racial no espaço escolar. A educação a serviço da superação das situações de discriminações. A pesquisadora Figueira, *apud* Munanga (2005) concluiu que estudar a formação de professor(a), no que toca a sua versão sobre o negro, é crucial para se perceber em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial.

O professor é o sujeito mediador entre o currículo escolar e sua disposição em sala de aula, tornando-o acessível ao aluno, portanto, para Candau (1997) é de fundamental importância a formação continuada a partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, o que dialoga com o pensamento de Freire (2011, p.33) de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Uma educação acessível ao aluno, contextualizada é construída, buscada e o(a) professor(a), mediador na elaboração dessa educação, deve obter uma formação que possibilite a ele(a) o manuseio de diferentes ferramentas educativas.

A relevância da criação da Lei 10.639/03 é citada por Gomes (2005) afirmando que estudar a história e cultura da África e dos povos africanos é obrigatório, não como um tema transversal, a ser trabalhado ocasionalmente. É evidenciada aqui a importância de buscar

informações e torná-las acessíveis aos alunos no contexto escolar. O(a) professor(a) não deve silenciar diante dos preconceitos e situações de discriminações raciais, mas sim cumprir a sua função de criar estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano escolar.

Gomes e Martins (2001) contribui para a discussão do tema ao, por meio de relatos de professores(as) negros(as) e seus processos de formação, sinalizar que o ambiente escolar favorece a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero. A conclusão de que o ambiente escolar reforça e contribui para a perpetuação do preconceito racial é um dado importante para a realização de práticas que possam desconstruir o que está historicamente instituído. Munanga (2005) afirma que nossas práticas pedagógicas se enriqueceriam se soubéssemos incorporar substantivamente a contribuição negra ao repertório constitutivo de nossa visão do mundo e da nossa humanidade. As afirmações de Gomes (2001) e Munanga (2005) reiteram a proposta de uma educação que contemple a diversidade racial do país, ressaltando positivamente a contribuição de cada povo.

3.2 Sistema de educação profissional

O sistema de educação de Ghana surgiu após a colonização, quando as primeiras escolas foram estabelecidas por comerciantes e por missionários europeus que se instalaram no país. O governo começou a dar alguma importância e atenção à educação a partir do século XX, quando foram criadas algumas escolas particulares e confessionais, católicas e metodistas. Entre 1902 e 1951, Ghana não possuía nenhuma escola secundária. Em 1922, Guggiberg³³ considerou a educação como o objetivo principal de todas as políticas econômicas, construindo 4 escolas técnicas e criando a faculdade de Achimota³⁴, que foi única até a independência de Ghana, em 1956 (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2016).

A partir de 1980, a educação transformou-se em prioridade do governo. Em 1970, o sistema de educação era descrito como decadente precisando ser reestruturado, em 1980, os governantes consideraram que o sistema de educação de Ghana estava muito defasado. Neste mesmo ano foram feitas algumas reformas modificando a estrutura educacional e aproximou-se do modelo americano. Em 1987, foram introduzidos os diretores do distrito da educação para

³³ Sir Frederick Gordon Guggiberg, brigadeiro-general e um dos administradores de Ghana enquanto colônia, designado pela Inglaterra.

³⁴ A *Achimota University Ghana* foi fundada, em 1924, na capital Accra, seguindo o mesmo padrão britânico. Formou grandes líderes em Ghana, dentre eles Kwame Nkrumah, primeiro presidente de Ghana após o período de colonização.

supervisionar a escola, modelo que permanece até os dias atuais. Em 1988, Rawlings³⁵ propôs uma reforma para reduzir a instrução pré-universidade para 12 anos, esta reforma não foi efetivada, permanecendo o acesso ao nível superior a partir dos 17 anos (PREDIDENT JERRY JOHN RAWLONGS, 2016).

Em 2007, a taxa de alfabetização do país de acordo com a idade/série estava em torno de 70% e os governantes esperavam que, em 2015, alcançasse os 100%, o que não se concretizou. De acordo com as estatísticas de 2010, atualmente a alfabetização está em torno de 78%. A estrutura das escolas públicas é frequentemente melhor do que as privadas porque recebem financiamento do estado e têm conseqüentemente mais equipamentos e recursos. Muitas escolas secundárias e/ou universidades dedicam-se às ciências e cursos relacionados à tecnologia. No ano de 2010, Ghana fez parte dos 20 países africanos beneficiários de um apoio de 15 bilhões de dólares do Reino Unido para melhorar a educação básica nos próximos 10 anos. A educação em Ghana está em crescimento e os governantes estão investindo para que todos os alunos tenham acesso à educação na faixa etária dos 07 aos 17 anos. Em 2017, o governo passou a ofertar o ensino médio para todos de acordo com a idade série.

A escola pública em Obuasi oferta a educação vinculada ao mundo do trabalho como prática educativa, uma formação humana em sua totalidade. No país há uma demanda por profissionais técnicos, por isso o governo instituiu uma escola que contribua para o mundo do trabalho desde o ensino fundamental até a consolidação no ensino médio profissionalizante. Os alunos possuem aulas práticas a partir do 5º ano, o que corresponde ao 6º ano do ensino fundamental brasileiro. O modelo de educação profissional em Obuasi dialoga com modelo de educação profissional ofertado pelo CEFET-MG. A educação para o trabalho em Obuasi é ofertada desde o ensino fundamental I, (que corresponde ao 6º ano do ensino fundamental II no Brasil) em todas as escolas públicas.

Já o CEFET-MG iniciou a oferta da educação profissionalizante em 1909, na época denominada Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, sendo o público alvo meninos a partir dos 10 anos de idade. Importa situar o contexto de criação da instituição e sua importante contribuição na área da educação técnica, tecnológica, pública e de qualidade.

O CEFET-MG foi criado com o objetivo de: “instruir, doutrinar, disciplinar as crianças e os adolescentes por meio de um ofício para afastá-las da ociosidade e livrá-los da criminalidade.” (COSTA, 2016, p.46). Assim, era uma escola cujo objetivo era instruir e formar um cidadão. Segundo regulamentação do Decreto nº 7.566/1909 o intuito era: “não só habilitar

³⁵ Jerry John Rawlings é um ex-militar e político ganês. Ele foi chefe de Estado e presidente de Ghana. Atualmente, serve como o enviado especial da União Africana para a Somália.

os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (COSTA, 2016, p. 46). Esse propósito foi modificado ao longo dos anos, e atualmente a instituição atende alunos a partir do ensino médio que, para ingressar em um dos cursos, precisam ser aprovados no exame de seleção. O curso pode ser integrado, concomitante ou subsequente. Ou seja, no primeiro caso, o aluno cursa o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo; no segundo caso, ele pode cursar ensino médio em outra instituição e o técnico no CEFET; e, no terceiro caso, após o término do ensino médio irá cursar o ensino técnico no CEFET.

A expansão do ensino profissionalizante tornou o CEFET a maior instituição de ensino tecnológico de Minas Gerais, levando às cidades ensino qualificado e suprimindo a necessidade de mão de obra capacitada. A instituição centenária, que oferta desde o Ensino Médio, a Graduação, até o Mestrado e o Doutorado, é mantida por recursos do governo federal. As unidades da instituição estão em áreas com intenso desenvolvimento industrial, ofertando cursos em várias áreas do conhecimento, ministrados por um corpo docente apto e atuante em todas as áreas do ensino.

O CEFET-MG acompanhou a expansão tecnológica formando técnicos com uma sólida preparação científica e tecnológica e oferecendo um ambiente propício ao desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade em que estão inseridos e na qual atuarão. A instituição trabalha com grupos de pesquisa, trabalhos de extensão social e comunitário, projetos, eventos, prestação de serviços e atividades culturais, sempre oportunizando algum aprendizado ao aluno. Portanto, a educação profissional está presente em diversas cidades, dentre elas, Sabará, onde a mineração é uma das atividades econômicas geradoras de uma demanda específica de mão de obra técnica e tecnológica, porém não é ofertada pelas escolas públicas de educação básica.

4 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2016, início do ano escolar para os professores de Obuasi, uma vez que em Ghana o ano escolar inicia-se em setembro, e término do ano letivo para os professores de Sabará, visto que no Brasil o ano escolar termina em dezembro. Os(as) participantes da pesquisa, docentes em escolas de Gana e de Sabará (Figuras 23 a 25), contribuíram compartilhando suas práticas, experiências pedagógicas em sala de aula, durante esse período.

Figura 23 – Escola Municipal Maria Aparecida Batista (Sabará)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 24 – Escola Estadual Dona Bilú Figueiredo (Sabará)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 25 – Escolas de Obuasi



Fonte: Acervo da autora.

4.1 O perfil dos(as) pesquisados(as)

Os(as) professores(as) participantes de Obuasi e Sabará são oriundos(as) de escolas públicas e a maioria deles(as) completou a graduação após os trinta anos de idade. Os professores(as), em geral, possuem mais de 15 anos de trabalho. Apenas três professores(as) de Obuasi são iniciantes na carreira, tendo, no máximo, 4 anos de trabalho.

Os dois grupos são compostos por professores(as) que possuem curso de licenciatura plena e ou curso de pedagogia. Para cursarem a graduação os(as) professores(as) de Sabará concluíram o ensino médio, alguns cursaram o magistério³⁶, se ingressaram no mercado de trabalho e posteriormente ingressaram em um curso superior. Dos sujeitos pesquisados de Sabará a maioria cursou a graduação no período noturno, trabalhando durante o dia para custear seus estudos. Existem pesquisas que confirmam o maior número de matrículas para Pedagogia e licenciaturas no período noturno, Gatti e Barreto *apud* Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p. 8) afirmam que: “Ainda que a maior parte das matrículas dos cursos de licenciatura encontrasse no período noturno, observa-se que os cursos destinados à formação dos professores polivalentes têm mais alunos nesse período (68,6%) do que os das demais licenciaturas (60%)”. Esses dados demonstram que há indícios de dificuldades socioeconômicas para obtenção de cursos de licenciaturas, exigindo desses cursistas persistência e empenho.

Destacando que o curso de pedagogia ainda recebe um quantitativo maior de matrículas que o de licenciaturas, uma realidade na trajetória dos professores(as) pesquisados(as) da cidade de Sabará. A realidade para formação de professores(as) participante em Sabará e Obuasi não são divergentes, em Obuasi a maioria dos(as) professores(as) concluíram o ensino médio adultos e posteriormente cursaram a graduação à distância, uma modalidade de educação. Gatti e Barreto *apud* Marafelli, Rodrigues, Brandão (2017, p. 4) afirmam que: “Esses cursos tornaram-se objeto de interesse do setor privado e dos cursos de educação a distância – EaD –, num quadro de expansão acelerada do ensino superior, pelo baixo custo de sua implantação e manutenção.”

A EaD, no Brasil, de acordo com citação acima, possibilitou a expansão do ensino superior, em Obuasi, segundo informações dos(as) professores(as) pesquisados(as), a modalidade também gerou acesso a esse nível de ensino. No geral, em Ghana, as condições para a conclusão da graduação consistem em um desafio para o(a) professor(a), há uma

³⁶ Magistério: curso de nível médio, que forma pessoas para o exercício da docência. A partir da Lei 9.394/96 tornou-se obrigatório o curso superior para o exercício da docência, mas o curso de magistério ainda forma professores para atuarem na educação infantil e ensino fundamental I.

faculdade pública, que oferta licenciaturas, instalada na cidade de Volta, aproximadamente 300 km de Obuasi, e uma universidade pública em Accra, capital, distante 250 km de Obuasi. Os acessos e as distâncias entre as cidades de Obuasi e Accra não possibilitam ao estudante o deslocamento diário. Em síntese, há uma remuneração maior a partir da jornada de trabalho dos docentes e conseqüentemente menos condições de ensino.

O acesso a cursos de especialização e pós-graduação para os professores de Sabará e Obuasi ainda é limitado pela falta de recursos para custeá-los, já que encontram dificuldades para concorrer às vagas nas universidades públicas; e pelas condições precárias de trabalho e ausência de liberação ou dispensa das atividades para formação durante o período escolar.

Assim como em Sabará, a realidade socioeconômica dos(as) professores(as) de Obuasi não possibilita dedicação exclusiva aos estudos, pois os(as) docentes dependem da atividade laboral para custear seus gastos pessoais e estudos. Os esforços para obtenção do curso superior em Obuasi exigem economia para custear a faculdade particular, na modalidade EAD, persistência e disciplina para o envio das atividades online, segundo relato dos(as) professores(as). Há licenciaturas nas universidades públicas, porém o número de candidatos é muito superior ao número de vagas ofertadas.

A função de professor(a) em Ghana, tal qual no Brasil, é considerada de menor prestígio social e conseqüentemente a perspectiva de remuneração também, é de uma baixa remuneração, quando comparada às outras profissões que exigem o curso superior. A remuneração dos(as) professores(as) em Obuasi é bem abaixo do valor dos cargos considerados de maior prestígio social, como médicos, dentista, engenheiros, advogados, dentre outros. Há uma organização sindical da educação em Obuasi, que realiza reuniões periódicas, atos de protesto, reivindicando melhores salários e condições de trabalho.

Assim, tanto em Sabará quanto em Obuasi, é de praxe os(as) docentes trabalharem em mais de um turno ou mais de uma instituição. Em Obuasi, especificamente, é comum os(as) professores(as) terem duas profissões. A legislação brasileira permite ao(à) professor(a) possuir dois cargos como docentes, mas em Obuasi o(a) professor(a) não tem possibilidade de lecionar em dois turnos devido ao cumprimento de uma carga horária integral, isto é, diariamente das 08:00 às 16:00 horas. Sendo assim, os(as) docentes de Obuasi acabam exercendo outra profissão após o expediente escolar. Os(as) professores(as) sabarenses e de Obuasi foram unânimes em afirmar que a extensão da jornada de trabalho assegura uma remuneração mais digna, por isso, todos os(as) docentes sabarenses participantes da pesquisa possuem dois cargos como professores(as). Já em Obuasi, os(as) docentes possuem um cargo na escola e a próxima jornada constitui-se em atividades, em sua maioria relacionadas aos seus grupos étnicos, como

agricultura familiar, fabricação de produtos caseiros como conservas ou artesanatos e costuras por produção, conhecidas no Brasil como fábricas de facção (Figura 26).

Figura 26 – O professor Obed na colheita de cacau (Agricultura familiar) e o professor Hudu na facção de roupas africanas



Fonte: Acervo da autora.

Na escola, todos(as) os(as) professores(as) de Obuasi trabalham com os alunos da educação básica, do primeiro até o nono ano, o que corresponde ao ensino fundamental I e II do sistema de educação brasileiro. Durante o período da manhã os professores dão aulas teóricas, no período da tarde são ministradas as aulas práticas de culinária, agricultura e informática, e às sextas-feiras eles são responsáveis pelas atividades esportivas e de educação física (Figuras 27 a 29). Assim, os professores de Obuasi transitam por diversas séries e saberes teóricos, práticos e tecnológicos, possuindo competências múltiplas, dentre elas a de educar para o mundo do trabalho, que é uma das propostas das escolas locais.

Esse perfil polivalente, que exige capacidade de atuar em diferentes áreas do conhecimento, está previsto no sistema educacional brasileiro, precisamente no Parecer CNE nº 16 de 1999, definido como “[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins.” (BRASIL, 1999, p. 37). A polivalência docente consiste no “desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação e capacidade para monitorar desempenhos” (BRASIL, 1999, p. 37).

O perfil polivalente dos(as) professores(as) de Obuasi não corresponde exatamente ao esperado dos(as) professores(as) do sistema educacional de Sabará, municipal e estadual. Nesse sistema os(as) professores(as) regentes das séries iniciais, isto é, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, são considerados polivalentes por serem responsáveis pela alfabetização e lecionarem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. O(a) professor(a) polivalente de Sabará não assume aulas práticas de culinária, informática, atividades físicas, pois, quanto essas matérias são ofertadas, há profissionais específicos para ministrá-las.

Figura 27 – Atividades desempenhadas pela Professora Catharina Mariah Mensah



Fonte: Acervo da autora.

Figura 28 – Atividades desempenhadas pelo professor Awanabi Daniel Kofi



Fonte: Acervo da autora.

Figura 29 – Atividades desempenhadas pelo professor Obed Boateng



Fonte: Acervo da autora.

4.2 Cerimônia de premiação para os(as) melhores professores(as) de 2017

A educação em Obuasi procura reconhecer e valorizar o trabalho dos(as) professores(as) da rede municipal de ensino, que desenvolveram algum projeto ou prática pedagógica relevante para o ensino-aprendizagem dos estudantes. Dentre os(as) professores(as) de Obuasi participantes da pesquisa, dois deles já tiveram seus projetos de prática pedagógica reconhecidas como relevantes e foram premiados: o professor Obed Boateng recebeu o prêmio de 2013; e o professor Awanabi Daniel, o de 2017. A premiação reconhece o mérito dos(as) 20 melhores professores(as) da educação básica da rede pública de ensino que, ao longo do ano, contribuíram para a melhoria da educação. Os critérios de avaliação são determinados pela Secretaria Municipal de Educação e a primeira etapa é uma redação escrita pelo(a) professor(a) candidato(a) ao prêmio, referente ao trabalho desempenhado. Após o recebimento das cartas enviadas pelos(as) professores(as), 20 são sorteadas. Os(as) professores(as) sorteados(as) recebem a visita da equipe do concurso que avaliará o plano de aula, analisará o desempenho dos alunos nas atividades em sala e a veracidade das informações contidas na carta. A terceira etapa consiste em uma entrevista com os(as) professores(as) finalistas.

Os(as) professores(as) vencedores(as) participam de uma cerimônia municipal para entrega do prêmio pelas autoridades locais. No ano de 2017, a cerimônia de premiação do professor Awanabi Daniel aconteceu no dia 28 de julho, dois dias antes do término do ano letivo em Obuasi (Figuras 23 e 24). Em 2014, o professor Obed Obateng foi contemplado com um certificado de ganhador e um aparelho de televisão (Figuras 30 e 31).

Figura 30 – Cerimônia de entrega do prêmio de “Melhores professores do ano de 2016” em Obuasi



Fonte: Acervo da autora.

Figura 31 – O professor Daniel, recebendo o prêmio de melhor professor de 2017, sua esposa Jane e filha



Fonte: Acervo da autora.

A celebração conta com a presença da banda de música composta por alunos das escolas nas quais foram desenvolvidas as experiências e dos familiares dos docentes. Na cerimônia de entrega do prêmio, alunos de diversas escolas fazem apresentações culturais e são também prestigiados por outros(as) professores(as) que comparecerem ao evento trajando vestimentas conforme o grupo étnico de pertencimento (Figuras 32 e 33).

Há empenho dos(as) docentes em melhorar a prática profissional e satisfação pessoal em participar do concurso e ser reconhecido pelo trabalho realizado. Com a premiação procura-se valorizar e dar visibilidade as ações exitosas e esforços dos(as) professores(as) que podem inspirar outros(as) profissionais da educação. O Serviço Municipal de Educação realiza parceria com empresas solicitando patrocínio para os prêmios que serão oferecidos, como equipamentos audiovisuais e multimídias. Quando não é possível obter parcerias e prêmios, a cerimônia é prorrogada para o próximo ano pois, conforme relato dos(as) participantes da pesquisa, o governo local não tem verbas para subsidiar a celebração e custear os prêmios.

Figura 32 – Cerimônia de entrega do prêmio de “Melhores professores do ano de 2017” em Obuasi



Fonte: Acervo da autora.

Figura 33 – Professoras se vestem de acordo com seus grupos étnicos



Fonte: Acervo da autora.

4.3 Análise das experiências compartilhadas entre os(as) professores(as) de Obuasi e Sabará para as africanidades

Fiz das minhas aulas um espaço de resistência. – Lélia Gonzalez

As experiências didático-pedagógicas para a educação das relações étnico raciais são baseadas no conhecimento acumulado durante o exercício da profissão, domínio do tema e formações continuadas cursadas pelos(as) professores(as) pesquisados(as). Essas experiências embora não mensuráveis, são muito significativas para uma educação para as africanidades, pois os relacionamentos construídos e a transferência de conhecimento entre eles(as) foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Os participantes procuraram colaborar uns com os outros, viabilizando e buscando informações e essa troca permite que uma experiência realizada por um docente possa ser adotada, replicada e ou melhorada em outro contexto.

As experiências trocadas entre os professores foram referentes aos aspectos institucionais da prática escolar que contribuem para uma educação das relações étnico-racial. Os(as) professores(as) participantes foram solícitos em compartilhar as informações, cientes que estavam contribuindo para a prática do ensino das africanidades, não significando que suas

experiências serão reproduzidas. Abaixo serão descritas em tópicos as experiências compartilhadas entre professores(as) de Obuasi e Sabará participantes da pesquisa, a começar pelas experiências compartilhadas referentes às africanidades, por ser o norte da análise realizada.

Assim como os(as) docentes pesquisados(as) de Sabará se empenharam para o fortalecimento das africanidades, em Obuasi os(as) professores(as) pesquisados(as) estão empenhados(as) em proporcionar atividades para uma educação das relações educacionais para a diversidade tribal. Alguns textos da literatura local foram selecionados para o diálogo com os alunos referentes ao tribalismo cultural, dentre eles o poema: A cor de Deus³⁷, do poeta V.B. Askye (SACKEY; DARMANI, 2013).

The Colour of God

*Who ever painted God white?
He must be black, says the black man Of course not! He's got to be green,
quipped the green man But that cannot be. He must be red, assured the red one
How wrong you all are
He sure is blue, vows the blue one
How silly man, laughs the rose
Why should He be black or white Or green or yellow or even red?
Of course He is all these and more
Can't you see? He is
Even rose and emerald, yeah, and damask and aquamarine
If you doubt me ask the rainbow!*

A cor de Deus (tradução)
Quem já pintou Deus de branco?
Ele deve ser preto, diz o homem negro
Claro que não! Ele tem que ser verde,
Brincou o homem verde
Mas isso não pode ser.
Ele deve ser vermelho, assegurou o vermelho
Quão errado estão todos vocês
Ele com certeza é azul, afirma o azul Como os homens são bobos, ri o Rosa
Por que ele deveria ser preto ou branco?
Ou verde ou amarelo ou até mesmo vermelho? Claro que ele é tudo isso e mais
Você não consegue ver?
Ele é Mesmo Rosa e Esmeralda, sim,
Damasco e Aquamarine
Se você duvida de mim, pergunte ao arco-íris!

A análise dessa atividade evidencia a abordagem do(a) professor(a) para uma educação que reflita sobre o tribalismo cultural, respeitando a individualidades dos sujeitos. O texto apresenta uma justificativa religiosa, ao mesmo tempo em que remete a um fenômeno meteorológico e óptico, ilustrando o conceito de unidade e respeito às diferenças pretendido

³⁷ O poema “Quem pintou Deus de Branco” faz parte do livro *The Cockrow – Shor Strories - Drama and Poems* (O Grito do galo – Histórias pequenas – Dramas e poemas) e o autor é V.B. Askye, um conceituado escritor ganense.

pelo(a) professor(a) e criando um Deus para cada “cor” e assim cada povo, cada tribo, agradando a todos em suas especificidades.

A atividade proporcionou uma reflexão entre os(as) professores(as) participantes dos dois grupos sobre as diferenças étnicas, enquanto os(as) professores(as) participantes de Sabará questionaram a existência do racismo no espaço escolar de Ghana, os(as) participantes de Obuasi se posicionaram da seguinte maneira:

Não temos racismo em Ghana, na educação. Nossas escolas possuem nosso povo, há situações de tribalismo cultural, porque temos uns cinco grupos representados na escola e cada grupo têm seus pertencimentos. (Professor Awanabi Daniel)

Só as escolas particulares que possuem pessoas que não são negras, todos os filhos de estrangeiros normalmente estudam em instituições particulares, mesmo assim não há racismo, são respeitados! (Professora Abigail)

O posicionamento desses professores em geral é de que não há racismo em Ghana, pois entendem que as pessoas não se discriminam devido a raça/cor, mas sim devido ao grupo étnico ao qual pertencem, assunto tratado na abordagem sobre o tribalismo cultural. Esse quadro de diferenças e discriminação vai ao encontro da afirmação de Valentim, Pinho e Gomes (2012, p.174) de que “falta à escola [...] desenvolver um currículo comum crítico e intermulticultural, para incorporar, no sistema educacional, a diferença, que favoreça a oportunidade de conhecimento e de convivência”, construindo com um contexto de educação ao proporcionar reflexões referentes às diferenças.

A educação tem um papel desafiador definido por Coelho (2009, p.48) como “um campo do conhecimento de estudos aplicáveis que se pretendem interventores na constituição de uma sociedade melhor”. Ou seja, formar cidadão crítico e construir uma sociedade melhor, sem estabelecer oportunidades para uns em detrimento de restrições para outros. Assim, a fala do professor que entende como “normalidade” o fato de que “todos os brancos estudem em escolas particulares”, e a ausência nas escolas públicas de “alunos brancos”, sinaliza uma educação não crítica. Não há uma reflexão que evidencie uma raça branca, com acesso à educação particular, distinta da raça negra, com acesso específico às escolas públicas. De acordo com os(as) professores(as) de Obuasi, o custo nas escolas particulares é alto, sendo, portanto, mais acessível às pessoas com uma condição social mais elevada.

A partir das observações dos professores de Obuasi alguns questionamentos e reflexões foram levantadas tais como: a escola pública de Obuasi é subentendida como uma escola só para menos favorecidos? Os brancos imigrantes são todos indivíduos de condições sociais mais

elevadas? Mesmo os brancos pobres possuem condições sociais melhores que os negros que residem em Obuasi? Estas questões evidenciam que há um racismo não explícito para os(as) professores(as) de Obuasi, mas, está presente em alguns contextos sociais.

Outra questão posta pelos(as) professores(as) de Sabará durante a troca de experiência do poema “A cor de Deus” foi referente aos xingamentos no espaço escolar. A pergunta foi feita a partir do contexto das escolas sabarenses, dos constantes apelidos pejorativos vivenciados pelos(as) alunos(as) negros(as). Os(as) docentes de Obuasi responderam:

Somos todos iguais, ninguém é melhor do que ninguém, não pode achar que uma cor é melhor que a do outro. (Professor Hudu)

Não sabia que no Brasil havia tanto preconceito, vemos os jogadores de futebol como Robinho, Ronaldo Fenômeno, Neymar e tantos outros sempre em destaque, pensávamos que os negros tivessem as mesmas condições de trabalho e respeito que os brancos. (Professor Awanabi Daniel)

Aqui não há nenhum tipo de discriminação explícita no espaço escolar, sempre fomos orientados nas nossas comunidades a respeitarem os demais nas instituições, principalmente na escola, não são tolerados esses comportamentos de xingar, ofender e agredir. (Professor Obed Boateng)

Esses relatos oportunizaram aos(às) professores(as) de Sabará, participantes da pesquisa, conhecer um pouco mais da realidade da educação tribal de Obuasi, o comportamento respeitoso entre as partes no espaço de escolarização, mas, sem se constituir em um espaço de cooperação mútua entre os(as) alunos(as). Mas a desconstrução da imagem brasileira divulgada pela mídia internacional gerou outras considerações dos professores de Obuasi:

Vocês precisam mudar de alguma forma, estas coisas não devem acontecer, precisam se impor. (Professora Catharina)

Ou vocês param de votar ou mudam a forma de votar, sem uma representação política que perceba essa situação o Brasil não vai melhorar! (Professor Awanabi Daniel)

A análise do texto Makola³⁸ (SACKEY; DARMANI, 2013) traz especificidades do cotidiano dos ganenses, seus empregos, seus esforços e a convivência entre diversos grupos étnicos no mesmo espaço físico, o que não é comum na sociedade de Ghana.

³⁸ Makola é um mercado, construído em 1924, que tornou-se um dos maiores centros comerciais da região. Foi destruído em 1979 com autorização do governo, pois, de acordo com a autoridade, atrapalhava a economia local. As mulheres, que são maiorias na comercialização das mercadorias, foram acusadas de prejudicarem o comércio dos lojistas. O mercado iniciou com a concentração de mulheres vendendo suas mercadorias. Atualmente o governo local estuda possibilidades de cadastrar os vendedores e alocá-los em shoppings populares. Está em andamento um processo de criação de cooperativas de mulheres visando a melhoria da qualidade de vida e segurança dos mercados.

Makola

Head bent, rags all around the upside down pan Picknig her nose, shuffling her feet, oblivious to the bustle

And the calls of the driver's mates.

This mornings she quarreled with the husband

Why woudn't he understand that her work is very tedious and involving?

Why must it all be on his terms, at his convenience?

"Move out of the way, move out, I say"

shouts the cart pusher

None cares about his agitation

The sweat runs down his face, tiny rivulets of disappointment and fear

They snake down and glide effortlessly into his dirty t-shirt

His tongue peeps out and licks the bead of sweat on his lip.

That young girl with the thin arms balances a bowl of sachet water on her head

The runny-nose baby at her back is supported with a faded ATL³⁹ cloth.

He holds in his hands a battered teddy with an eye missing.

The baby whimpers, she tries to soothe him by patting his leg.

He refuses to be soothed and gives out a loud yell.

"Put him to the breast" one woman counsels.

"I can't, she says, "I have no breast milk"

Makola (Tradução)

Cabeça baixa, trapos, ao lado a panela de cabeça para baixo, nariz escorrendo, esfregando os pés, alheia ao burburinho

E as chamadas dos motoristas companheiros.

Esta manhã ela brigou com o marido

Por que ele não entende que seu trabalho é muito tedioso e envolvente?

Por que tudo deve estar do jeito dele, por sua conveniência?

"Limpem o caminho, saiam, eu digo" grita o puxador de carrinho.

Ninguém se preocupa com sua agitação

O suor escorre seu rosto, pequenos riachos de desapontamento e medo

Eles serpenteiam e deslizaram sem esforço na sua camisa suja

Sua língua espreita e lambe o fio de suor no lábio.

Essa jovem com os braços magros equilibra uma bacia de saquinho de água na cabeça

O bebê de nariz escorrendo nas costas é apoiado com um pano ATL desbotado. Ele segura em suas mãos um urso de pelúcia com um olho desaparecido.

O bebê choraminga, ela tenta acalmá-lo batendo na perna.

Ele se recusa a ser acalmado e dá um grito alto.

"Coloque-o no peito", uma mulher aconselha.

" Eu não posso, ela diz," eu não tenho leite materno"

Esse poema Makola é trabalhado em sala com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, retrata a realidade das pessoas de Ghana, que diariamente precisam conquistar o seu ganha pão. É um mercado que reúne todas as etnias, as pessoas precisam se respeitar para alcançarem seus objetivos pessoais (Professor Obed).

Nesse mercado cujo nome dá título ao poema, Makola, é possível encontrar desde gêneros alimentícios, vestuários, calçados, artigos para casa e carro e até medicina alternativa (Figura 34). Cada pessoa monta sua barraca e comercializa suas mercadorias livremente, não existe nenhum tipo de controle sobre os produtos comercializados e ou vendedores que atuam no local. Essa prática é um dos valores civilizatório africano e que faz parte do cotidiano brasileiro, evidenciando um valor afro-brasileiro.

³⁹ Akosombo Textiles Limited – Uma das maiores fábricas de tecidos africanos, está no mercado há mais de 60 anos, a sede fica em Accra, capital de Ghana.

O espaço surgiu com as mulheres, para garantir o sustento de suas famílias e na atualidade é uma referência positiva de convivência entre os grupos étnicos, segundo os(as) professores(as) há uma convivência respeitosa, mesmo sendo um espaço de disputa, onde todos querem vender suas mercadorias. Essa prática é um dos valores civilizatório africano e que faz parte do cotidiano brasileiro, evidenciando um valor afro-brasileiro.

Figura 34 – Makola – Mercado em Accra, capital de Ghana



Fonte: Lonet Planet, 2016.

4.4 Atividades que contribuem para o fortalecimento das africanidades e uma educação não tribalista

A educação para as relações étnico-raciais faz parte dos currículos das escolas brasileiras, no entanto, o diálogo com a cidade de Obuasi, requereu uma explicitação aos docentes participantes sobre a relevância de pesquisar as práticas docente dos(as) professores(as) de um país africano para o contexto educacional brasileiro. Os(as) docentes de Obuasi, participantes da pesquisa, não tinham conhecimento sobre os constantes conflitos raciais vivenciados pelos(as) alunos(as) negros(as) nas escolas brasileiras. O Brasil era conhecido pelos(as) professores(as) pesquisados por intermédio do carnaval e dos jogadores de futebol. A partir da apresentação da mídia internacional à época da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016, perceberam que não vivia o mito da democracia racial (FREIRE, 2011) eles representavam a prosperidade dos negros(as) brasileiros, contrastando com um

contingente de 52% de negros(as) não representados como profissionais: médicos, advogados, dentistas, juízes e parlamentares negros(as).

Os(as) professores(as) de Obuasi, ao tomarem conhecimento da obrigatoriedade do ensino da História da África e dos afro-brasileiros, não entenderam porque um país com 54% de população preta e parda, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), o ensino sobre a contribuição africana na formação do país não seria uma realidade. Os docentes tinham conhecimento da participação dessa população no país, isto é, um contingente expressivo de negros fora da África, no entanto, mostraram-se surpresos diante da invisibilidade da contribuição africana para a construção da nação. A promulgação da Lei 10.639/03, seu período de vigência e as ações contínuas para consolidação da mesma foram expostas para os(as) professores(as) de Obuasi, inteirando-os do sistema brasileiro de educação para a EREER.

Os(as) professores (as) de Obuasi acreditavam que no Brasil negros(as) tivessem condições sociais e acessos iguais aos grupos não negros, gerando uma visão equivocada, reproduzindo esse mito da democracia racial, que segundo Gomes (2005, p. 57),

[...] pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

O esclarecimento de Gomes (2005) nos ajuda a compreender a visão que os(as) professores(as) participantes da pesquisa tinham a respeito do Brasil como um país sem discriminação com negros e não negros detentores dos mesmos direitos e oportunidades

A partir desse esclarecimento sobre a necessidade dessa lei no Brasil, os(as) professores(as) de Obuasi revelaram detalhes sobre suas atividades em sala de aula e sobre a história da África e dos povos africanos, conforme consta nos seguintes depoimentos:

Há livros de história da África, porém, na escola nós iniciamos contando para os nossos alunos sobre a independência de Ghana, que ocorreu em 06 de março de 1957. Desde a primeira classe [1º ano do ensino Fundamental] eles [alunos] são ensinados sobre o nosso líder Kwame Nkrumah, primeiro presidente do país, criador do lema “é melhor ser independente para governar sozinho, bem ou mal, do que ser governado pelos outros”. Essas aulas são dadas ao longo dos trimestres sempre com os alunos assentados em roda, participando e tendo suas dúvidas esclarecidas. (Professor Obed).

Não consta no currículo como matéria de História para o ensino fundamental I⁴⁰, a história da África. Eles estão na alfabetização, a história de Ghana é narrada para eles

⁴⁰ Ensino Fundamental I – tradução adequada ao contexto brasileiro.

em uma roda de conversa. Eles aprenderão sobre o país e seus símbolos [...]. (Professora Abrigail).

A história dos povos africanos é aprendida na tribo, uma criança de 07 anos já aprendeu com os anciãos de sua tribo sobre seus ancestrais, conquistas de seus povos, ocupação daquele espaço de moradia e qual é o ofício do grupo. (Professor Obed).

A escola não ensina sobre os povos e reinos, porque só em Ghana são mais de 10 tribos e entendemos que essa função é da tribo, o aluno precisa aprender com sua comunidade, com os anciãos, é parte da nossa tradição. (Professor Obed).

A capital do reino Ashanti, Kumasi, fica a 50 km de Obuasi, conhecemos bem a história do reino. Para formação da identidade do aluno e do seu pertencimento em relação à raça [e à] cor, é importante que o estudante conheça sua história de origem, e na escola [é contada] a história de sua cidade, do seu país, as conquistas da nação. Começamos a ensinar pela independência porque foi um marco no país, a nação passou a ser organizada por uma pessoa de Ghana, estamos demonstrando a força da nação. (Professor Hudu)

Os depoimentos dos professores demonstraram uma prática didático-pedagógica a partir do conhecimento da história de independência do país, o autoconhecimento de suas origens, o pertencimento nacional. De acordo com os(as) professores(as) de Obuasi, participantes da pesquisa, no currículo escolar a história de Ghana inicia-se a partir da independência, os alunos são informados sobre o processo de descolonização do país em rodas de conversa, desde a primeira classe, que corresponde à 1ª série do ensino fundamental I no Brasil.

As diretrizes para o ensino de História no país orientam que desde a mais tenra idade o aluno deve conhecer a história da nação, antes mesmo que faça uso do livro didático de História. O livro didático de História, em Obuasi, é utilizado a partir do 4º ano do ensino fundamental I, quando é abordado o processo de emancipação da África, no qual o primeiro presidente de Ghana, Kwame Nkrumah, foi um dos organizadores do movimento⁴¹ de libertação dos países africanos na década de 1950. Há uma valorização das personagens, das pessoas que são referenciais para o país. Ghana ainda era uma das colônias britânica da África, quando os líderes ganenses começaram a lutar pela independência.

Os(as) professores(as) demonstraram que ter conhecimento da história do grupo étnico e do país é fundamental no processo de escolarização, Camime *apud* Almeida, Santos e Coelho, (2013, p.116-117) afirma que “ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece”, enfatizando que o processo de elaboração das atividades a serem realizadas determinará a formação escolar do aluno.

A cultura de Ghana possui atribuições para formação do aluno/cidadão estabelecidas e parte dessa formação é atribuída ao grupo familiar e outra parte delegada à escola. A construção

⁴¹ Na década de 1950 diversos países africanos conquistaram a independência, livrando-se de seus colonizadores europeus, por meio do “Movimento de libertação nacional”.

do sujeito como conhecedor de seus direitos e deveres é de responsabilidade das tribos e familiares, seus rituais, ofícios e as especificidades de cada grupo. Quanto ao estudo da história de Ghana e demais disciplinas como Matemática, Twi, Inglês, Ciências, Informática e Geografia são de responsabilidade da escola.

Na rede municipal de Sabará não existe uma prática pedagógica em consonância para a consolidação da EREER, apenas alguns profissionais que buscam individualmente por uma formação continuada, custeada por recursos próprios. Sendo assim, no município, assim como em outras localidades do país, a efetivação da Lei 10.639/03 tem ocorrido de maneira fragmentada, com ações isoladas. Não existe, portanto, um calendário local para ações conjuntas voltadas à educação para as relações étnico-raciais ao longo do ano. Para o cumprimento da lei, consta no calendário escolar apenas a data de 20 de novembro, quando se comemora o “Dia da Consciência Negra”, como o dia de atividades referentes às africanidades, como será visto mais detalhadamente a seguir.

O dia 20 de novembro é uma data relevante para as africanidades, pois, faz referência a morte de Zumbi que foi líder do Quilombo dos Palmares, um dos espaços de refúgio e resistência dos escravizados. O envolvimento de toda comunidade escolar não se limita à Semana da Consciência negra, mas, é o evento anual no qual são realizadas mais atividades em cumprimento à Lei Federal 10.639/03. Uma das contribuições do evento é a visibilidade dada aos negros(as), uma vez que a imagem de pessoas negras nos meios de comunicação representa apenas 10% em relação ao percentual de pessoas brancas e no livro didático aproximadamente 15% das imagens inseridas são de negros(as) contra 85% de imagem de pessoas brancas, percentual reproduzido no espaço escolar.

Para essa comemoração, as instituições de ensino organizam feiras, mostras das atividades realizadas pelos alunos, danças, desfiles, festivais de música afro-brasileiras e ou africanas. Durante a semana, nas escolas, acontecem rodas de conversa; exibição de filmes; palestras com militantes das questões raciais; apresentações de grupos de capoeira, de dança afro-brasileiras ou rappers; e degustação de pratos da culinária afro-brasileira, como a feijoada, que compõem o cardápio escolar.

Dentre as ações realizadas para o fortalecimento das africanidades ocorreu também o Seminário Africanidades⁴², realizado pela Secretaria de Educação de Sabará, em maio de 2016 evento pontual que não faz parte do calendário anual. Esse seminário, que também oportunizou

42 Africanidades II – Seminários regionais itinerantes, de divulgação e consolidação da Lei 10.639/03 nas escolas, realizado pelo Fórum Permanente de Promoção da Igualdade Racial no Estado de Minas Gerais, coordenado pelo NEAB do CEFET/MG.

aos(às) professores(as), das redes municipal e estadual, momentos de reflexão e conscientização sobre a temática das relações étnico-raciais, consistiu em uma mostra das práticas pedagógicas exitosas realizadas no município. O fato da história da África e as africanidades brasileiras permanecerem silenciadas por muitas décadas, inclusive nos cursos de formação de professores(as), gerou uma demanda sistemática de capacitação para a educação das relações étnico-raciais. Por isso, eventos como esse mobilizam os(as) professores(as), inclusive os(as) que se sentem despreparados(as) para contribuir para uma educação sem preconceitos.

Durante a interação dos grupos de professores(as), os(as) docentes de Sabará apresentaram algumas atividades desenvolvidas para contar a história da África e dos povos africanos, a confecção das máscaras africanas foi uma delas como mostra a Figura 34.

Figura 35 – Confecção de máscaras africanas por alunos do 5º ano na E.M. Maria Aparecida



Fonte: Acervo da autora.

Dada a relevância para a cultura africana, esse objeto se tornou um dos temas da prática pedagógica em Sabará. Sobre isso, uma das professoras expressa sua motivação em realizar esse trabalho com os alunos:

Para o estudante é importante não apenas apreciar as imagens, como também participar efetivamente de sua confecção, o aluno tem a oportunidade de perceber que a arte africana é extensa, que há um serviço de inteligência, empenho, dedicação, organização e criatividade para um produto final satisfatório (Professora Dayse).

Foram feitas algumas considerações por parte dos(as) professores(as) participantes de Obuasi e de Sabará sobre as imagens apresentadas, uma delas é que:

As máscaras não são descartáveis, dependendo do ritual é utilizado anualmente (não se confeccionam outras), algumas crianças recebem máscaras ao nascer e serão utilizadas quando a criança completar a idade determinada. Estão são muito bem-feitas, vocês reproduzem muito bem, são artistas. (Professor Obed Boateng)

Os(as) professores(as) de Obuasi são de tribos diferentes, cada uma de suas tribos possuem máscaras, rituais e cerimônias bem diferente umas das outras. Em algumas tribos a máscara é parte da roupa a ser utilizada na cerimônia e há máscaras para celebração da vida e celebração da morte. A máscara é um artefato cultural africano, não é apenas um adereço para celebrações. Na interação virtual, houve oportunidade para os(as) professores(as) participantes de Sabará ampliar o conhecimento sobre as várias possibilidades de uso e confecção das máscaras africanas. Assim, esses(as) professores(as) puderam inovar em suas práticas didático-pedagógicas.

Sobre a relevância da confecção das máscaras para as africanidades, um dos professores de Obuasi declarou: “A África é rica em cultura, temos muitas riquezas desconhecidas pelo mundo como confecção de tecidos, reinos, arquitetura, escritores, pinturas, línguas, a confecção de máscaras é a única divulgação da cultura africana feita pelo colonizador.” (Professor Obed Boateng). Para ele, as representações de africanidades reproduzidas nas escolas devem ser abrangentes para não reduzir o continente ou a cultura africana à confecção de máscaras, pois a África registra abundância de cultura (incluindo a produção de conhecimentos, as artes, as línguas, dentre tantas possibilidades) e de belezas naturais.

Uma das professoras de Sabará realizou uma pesquisa uma atividade com os(as) alunos(as), sobre o povo Ndebele⁴³ relacionando a pintura das desse povo à beleza dos povos africanos. Esse trabalho era desconhecido dos(as) alunos(as) brasileiros(as), portanto, foi uma atividade importante explicitar a capacidade intelectual dos negros Ndebeles, um povo que demonstra organização, dominam uma técnica de tinta duradoura, que não se desfaz com a ação das chuvas, fazem a combinação das cores e o traçado geométrico dos desenhos das casas de maneira singular (Figura 36).

⁴³ O grupo étnico Ndebeles está localizado na África do Sul e no Zimbábue, suas origens ainda são um mistério. A tribo possui um costume bem diferente de estampar as suas casas com muitas cores e formas vibrantes. São verdadeiros artistas e arquitetos sem diploma. Mesmo sendo uma sociedade patriarcal, a conhecida herança artística dos Ndebele foi passada de mãe para filha ao longo dos séculos e apenas as mulheres se dedicam aos grafismos e artesanatos. Uma casa bem pintada indica que a mulher da casa é uma boa esposa e mãe.

Figura 36 – Conhecendo a cultura dos povos Ndebele – reprodução dos desenhos pelos(as) alunos(as)



Fonte: Acervo da autora.

Após 15 anos de efetivação da Lei 10.639/03 é possível encontrar cartazes nos ambientes educacionais nos quais as imagens de pessoas negras não são contempladas. Valentim, Pinho e Gomes (2012, p.173) apontam a “elaboração de um esquema histórico-racial em que o negro não tem lugar”, essa construção social é justificada pelo pensamento de que: “[...] o negro é ruim, o negro é malvado, o negro é feio” (FANON *apud* VALENTIM; PINHO; GOMES, 2012, p.173). Os alunos(as) e professores(as) que promovem a não visibilidade do negro na escola, sempre utilizam o argumento de que não há negro(a) bonito(a) para compor o cartaz.

Na Semana da Consciência Negra, especificamente, a visibilidade de imagens de pessoas negras é mais expressiva, há um esforço por parte de professores(as) que trabalham a temática racial em mostrar a beleza e a estética negra (Figura 37), mas no cotidiano das escolas pesquisadas, os traços fenóticos dos negros são sempre desvalorizados, como se fossem inferiores, quando comparados aos demais grupos raciais.

Figura 37 – Cartaz elaborado por professoras da E.M. Maria Aparecida – 2016



Fonte: Acervo da autora.L

O cartaz (Figura 37) expõe uma mulher elegante, bonita e alegre, contrastando com a invisibilidade da mulher negra nas apresentações e ou atividades de destaque das escolas. No Brasil, não há um destaque para a mulher negra, a visibilidade e exposição apresentada no cartaz é uma ação que enaltece as africanidades. Há relatos de meninas negras, nas escolas de Sabará, que se sentem inferiorizadas, por não terem a oportunidade de ser destaque nas festas da escola, o relato abaixo corrobora com a realidade sabarense:

Em outra situação, perguntei para a menina Vera (negra): “Como você é?” Ela respondeu: “Eu tenho uma franjinha abaixada, sou gordinha, meu pezinho é gordo porque eu puxei meu pai.” Perguntei: “Como você é: preta, branca...?”. Rapidamente ela respondeu: “Morena.” Perguntei novamente: “Você gostaria de ser diferente?”. Ela respondeu: “Hum... eu gostaria de ser branquinha!”. (CAVALLERO, 2001, p. 136).

Apesar de ter sido coletada há mais de uma década, a fala da estudante pesquisada por Cavallero (2001) é atual, pois nos espaços escolares de Sabará ouve-se de crianças e adolescentes o mesmo, fato que instiga o(a) professor(a) a dar respostas para estas questões raciais. As pessoas negras não são escolhidas como símbolo de beleza e sucesso nas escolas,

por isso, a criança entende que é diferente, que essa “diferença” é sinônimo de inferioridade, que não lhe permite ocupar espaços de destaque.

As experiências compartilhadas evidenciam o empenho dos(as) professores(as) pesquisados(as) em promover uma educação na qual o estudante não se sinta inferior devido à sua raça cor. Carneiro (2002) afirma que “a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído”, por ser a escola o espaço da diversidade racial, é também o campo ideal para que o aluno conheça mais de si mesmo, de sua contribuição histórica positiva como produtor de conhecimento e cultura.

De acordo com Nogueira (2002), o preconceito à brasileira é um preconceito de marca, que se refere a cor da pele, aos traços fenotípicos (lábios, cabelo, nariz), o que é notório nos constantes xingamentos vivenciados por crianças, adolescentes e jovens negros. Trabalhar africanidades é conectar os estudantes às afro-brasilidades que são os cabelos, as posturas, o conhecimento de um universo capaz de superar e enfrentar o racismo brasileiro.

As mostras apresentadas em Sabará evidenciaram o trabalho educativo e organizado dos(as) professores(as) participante. Houve um trabalho de pesquisa e busca de informações e conteúdos referentes à história da África que pudesse auxiliar em uma educação para a ERER, não pautada nos modos de exclusão, mas em ensinar sobre a história da África a partir de suas riquezas, belezas e diversidades. Assim, os(as) professores(as) seguem as orientações norteadoras do Parecer 003/2004 de que:

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. (BRASIL, 2004, p. 9).

Os conteúdos trabalhados pelos(as) professores(as) pesquisados(as) em Sabará cumprem essa orientação e os(as) alunos(as) são incluídos(as) no processo de ensino-aprendizagem das africanidades, ampliando o acesso às informações sobre os povos africanos, construindo e elaborando trabalhos que valorizam a cultura afro-brasileira. Dentre as atividades desenvolvidas para a Feira da Consciência Negra houve o trabalho de confecção do jogo Mancala/Oware, realizado pelos alunos (Figura 38).

Figura 38 – Exposição dos jogos Mancala/Oware na Festa da Consciência Negra em 2016/homens jogando o Oware em Ghana



Fonte: Acervo da autora.

Os(as) professores(as) de Sabará, participantes da pesquisa, obtiveram conhecimento do jogo Mancala por meio de formações para as relações étnico raciais, conforme relato de um deles: “Em uma das formações que fiz para o Ensino da História da África e dos afrobrasileiros conheci o jogo Mancala e quis reproduzir com os meus alunos.” (Professora Alexandrina).

Alguns professores de Obuasi se mostraram admirados com esse trabalho realizado em Sabará, conforme relatos a seguir:

Sinto-me muito orgulhoso quando vejo um jogo sendo popularizado no Brasil de uma maneira tão criativa, é uma excelente proposta de trabalho, vocês estão conhecendo a genialidade africana (Professor Awanabi Daniel).

Uau!!! Nosso jogo Oware, aqui é muito comum as pessoas jogarem (Professor Obed Boateng).

O depoimento desses professores de Obuasi quanto à relevância do jogo no cotidiano deles é uma confirmação da seriedade do trabalho realizado para o fortalecimento das africanidades realizado pelos professores de Sabará. O Oware/Mancala é um jogo muito praticado em Ghana e tem uma importância histórica, pedagógica e de lazer, o que é evidenciado nos depoimentos. O jogo foi introduzido na escola em Sabará por meio do trabalho realizado na sala de recursos e, posteriormente, foi ampliado para todas as outras salas. No Brasil, o jogo em sido difundido na área do ensino de matemática, por meio de uma abordagem

da educação matemática africana, denominada de Afroetnomatemática.⁴⁴ (PEREIRA; CUNHA JÚNIOR, 2005).

Durante a Semana da Consciência Negra nas escolas em Sabará, muitas atividades foram realizadas pelos(as) professores(as) participantes (Figuras 39 a 43, a seguir). Os estudantes participaram da confecção dos jogos Mancala com objetos descartáveis, tornando-o mais acessível ao público participante. “Nos países africanos os jogos possuem nomes variados, de acordo com a região, dentre as variedades [...] é possível encontrar: Ayo na Nigéria, Ouri em Cabo Verde, Aware no Suriname, Adi no Daomé, Andot no Sudão, Kalah na Argélia, Wari na Gâmbia e no Senegal”. (GUERRA, 2009, p.2). Segundo pesquisadores, trata-se de “um jogo popular encontrado em toda a África” (SILVA, 2007) e jogado nas praças e espaços culturais, onde há tabuleiros esculpidos no chão, perpetuando a tradição. Para Van Bingbergen (2010, p. 24), “é um fenômeno tipicamente africano”.

Figura 39 – Semana da Consciência Negra na escola em Sabará



Fonte: Acervo da autora.

⁴⁴ Afroetnomatemática é a área da pesquisa que estuda os aportes de africanos e afrodescendentes à matemática e à informática e também desenvolve conhecimento sobre o ensino e aprendizado da matemática, física e informática nos territórios da maioria afrodescendentes. (PEREIRA; CUNHA JÚNIOR, 2005, p.43).

Figura 40 – Trabalhos realizados durante a Semana da Consciência Negra em Sabará



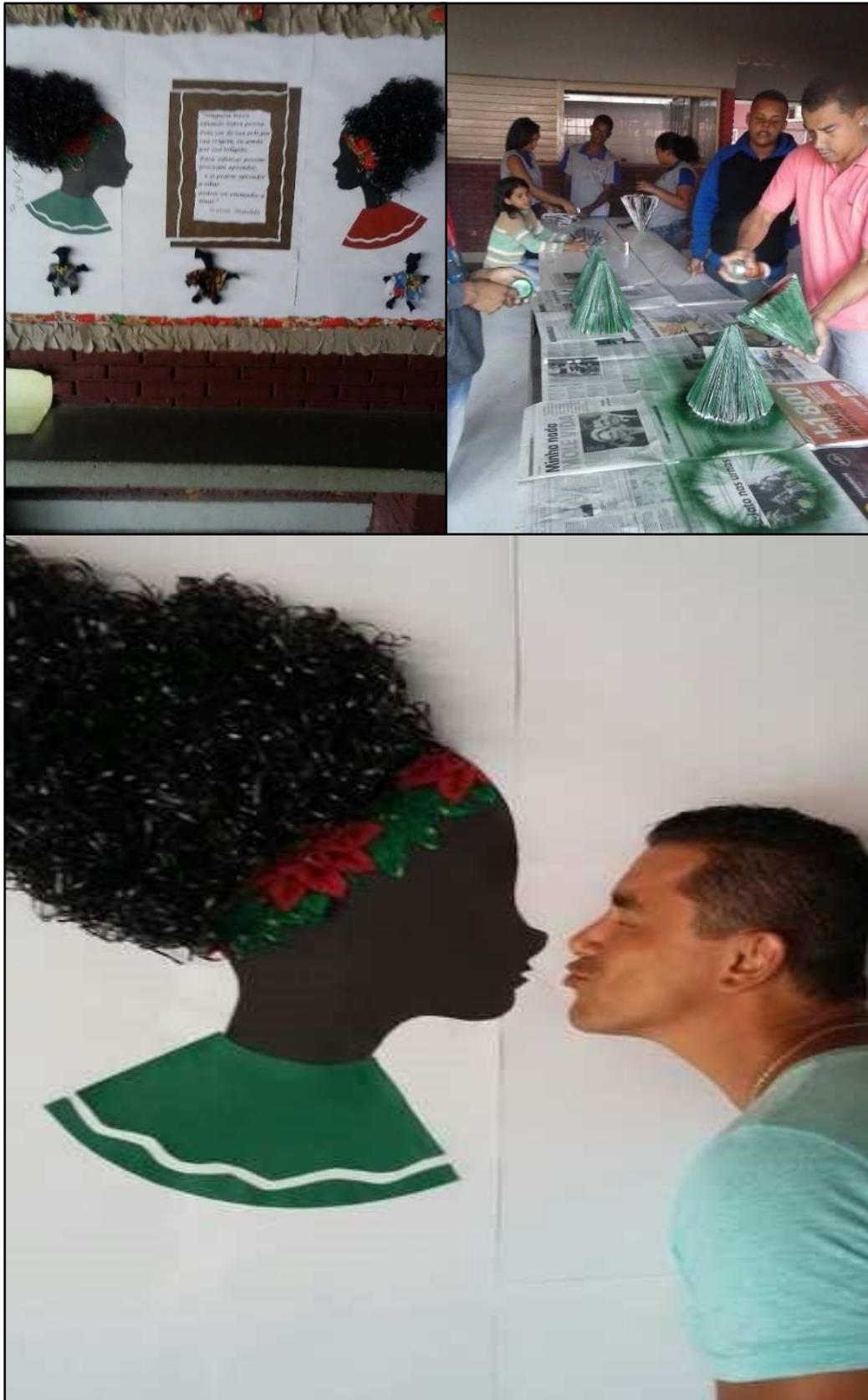
Fonte: Acervo da autora.

Figura 41 – Atividades desenvolvidas pela Professora Dayse Lara – Sabará



Fonte: Acervo da autora.

Figura 42 – Atividades do professor Geovani Cunha



Fonte: Acervo da autora.

Figura 43 – Atividades desempenhadas pela Professora Giselle Regina Borges de Souza



Fonte: Acervo da autora.

4.5 Tempos e horários pedagógicos

O tempo escolar, como marcador de toda organização curricular de uma instituição, deve ser construído entre os(as) gestores(as), professores(as) e pedagogos(as) das instituições. O calendário escolar se constitui como um elemento que norteia o cotidiano da instituição possibilitando ao(à) professor(a) adequar os horários à quantidade de matéria a ser estudada. Os(as) professores(as) não trabalham somente os conteúdos em sala de aula, por meio do calendário pode proporcionar atividades extracurriculares, como campeonatos e jogos. A

organização dos tempos escolares é fundamental para que toda a comunidade escolar e os pais possam se organizar a partir do calendário escolar, ofertando aos filhos um aprendizado para além da sala de aula. O espaço é compartilhado por pessoas que possuem uma diversidade étnica, no entanto, pousem as mesmas condições socioeconômicas.

Os tempos e espaços escolares em Sabará são orientados pela LDBEN, que determina um quantitativo de 200 dias letivos, não sendo possível flexibilizar a carga horária anual. Os intervalos são preestabelecidos pelas instituições, desde que não seja lesada a carga horária diária dos(as) alunos(as) (BRASIL, 1999).

Thiesen (2011) apresenta um histórico do processo de construção dos tempos e horários escolares, provenientes do modelo jesuítico, tanto os horários, quanto conteúdo, disposição das classes e disciplinas bem rígidas, a fim de que a ordem fosse estabelecida. Ao longo do processo de escolarização do país, leis alteraram os espaços e tempos escolares, a primeira LDBEN de 1941 e a Lei 9.394/96, que alterou significativamente os currículos e as disciplinas educacionais e o tempo escolar de 180 para 200 dias letivos.

A escola perpetua sua rigidez quanto ao tempo, aos espaços, às rotinas e ao comportamento dos(as) estudantes, de acordo com Thiesen (2011), este controle é bem querido pelos pais de alunos(as) de escolas particulares e confessionais. Certamente há uma aprovação da sociedade para que as escolas cumpram esse papel de educar para a vida e para o trabalho. O autor faz uma ponderação de que a escola estabeleceu rotinas e horários que se assemelha aos tempos das fábricas, a escola educa para o mundo do trabalho: horário de entrada, lanche/almoço, saída. A rotina estabelecida pela escola forma cidadãos aptos a se levantarem no mesmo horário, ir para o trabalho, cumprir sua carga horária e retornar, atitudes robotizadas, que não contribuem para o processo criativo do ser humano, nem para as atuais demandas do mundo do trabalho.

Thiesen (2011) afirma que as mudanças na LDBEN são positivas, pois, obrigam as instituições a alterarem seus tempos e espaços para que os novos conteúdos sejam incluídos, adequando-se aos sujeitos inseridos na escola para que suas histórias sejam contempladas. O autor cita também pesquisas que estão sendo realizadas, com o advento das novas tecnologias, revelando possibilidades de ensino aprendizagem fora do espaço da sala de aula, com ou sem a presença física do aluno, e que convergem para um momento de reflexão e possível mudança. Thiesen (2011) conclui que a educação formal está em crise e aponta uma necessária e real mudança, não apenas conceitual, mas flexibilizando os tempos pedagógicos.

O calendário escolar de 2016/2017 em Obuasi foi dividido em três períodos letivos: o primeiro, do dia 13 de setembro até o dia 15 de dezembro de 2016, quatorze semanas letivas; o

segundo iniciou-se no dia 10 de janeiro de 2017 até o dia 12 de abril de 2017; e o terceiro iniciou-se dia 9 de maio e foi até o dia 27 de julho de 2017. Os períodos de férias foram intercalados aos tempos de estudo sendo assim organizados: o primeiro, de 16 de dezembro até o dia 09 de janeiro de 2017, 25 dias letivos; o segundo período de férias iniciou-se dia 14 de abril até o dia 08 de maio, 25 dias letivos; e o terceiro iniciou-se dia 28 de julho até o dia 11 de setembro de 2017, o mais longo, com 40 dias letivos, e o que separa o término do ano letivo em julho e início do novo ano escolar em setembro. O ano letivo em Obuasi é contabilizado em semanas, sendo um total de 40 semanas, que correspondem aos 200 dias letivos, o que se assemelha à quantidade de dias letivos de Sabará. A distribuição diária de aulas em Obuasi é de 05 horários, sendo cada um deles de 70 setenta minutos.

O período do ano letivo em Sabará inicia-se no mês de fevereiro, sendo concluído no mês de dezembro, uma determinação nacional com possível flexibilização para locais nos quais haja alguma sazonalidade⁴⁵ (BRASIL, 2016), ou seja, a região na qual as famílias participam da colheita de café ou algum produto da safra. Nessas regiões rurais, o calendário escolar pode ser elaborado adequando-se à realidade da comunidade local. No ano de 2016, o calendário escolar de Sabará foi o mesmo para as redes municipal e estadual, pois ambas possuem uma autonomia para fazerem seu calendário de acordo com as eventualidades da escola, porém a carga horária dos 200 dias letivos deve ser mantida. O que é passível de alteração são alguns sábados e recessos que acompanham os feriados, já que na rede municipal e estadual de Sabará há sábados letivos e escolares.

Em Sabará, os turnos são divididos em 03, sendo: período da manhã, de 07:00 às 11:30; da tarde, de 13:00 às 17:30; e noturno de 19:00 às 22:30. É uma prática comum alguns professores trabalharem em duas ou três escolas com jornadas nos três turnos. O profissional da educação das escolas municipais e estaduais possuem uma carga horária de 22:30 horas/aula por semana e 4:30 horas por turno. Profissionais da educação no Brasil podem trabalhar em mais de uma escola de acordo com o inciso XI do artigo 37 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Na cidade de Sabará os(as) alunos(as) possuem 05 horas/aulas por dia de 50 minutos. Ao longo do ano são distribuídos 100 pontos, os(as) alunos(as) necessitam de uma aquisição mínima de 50 pontos durante o ano para serem aprovados. O sistema permite ao aluno se recuperar ao realizar atividades extras e alcançar a média exigida para aprovação.

⁴⁵ LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Artigo 23, parágrafo 2º (BRASIL, 1999).

O planejamento anual exige dos professores a atualização da chamada diária, o preparo das avaliações e o lançamento das notas. Há um suporte pedagógico por parte da escola, a cada ano um(a) dos(as) professores(as) torna-se o(a) professor(a) coordenador(a), desempenhando uma função similar à função do(a) pedagogo(a) no Brasil. O(a) profissional(a) da educação em Obuasi trabalha em uma única escola porque o horário escolar é integral, não há o período noturno, porém, há dupla jornada, em outra atividade laboral.

A realidade de Obuasi não contempla atividades escolares aos sábados, qualquer alteração que se fizer necessária, os tempos escolares serão reorganizados durante a semana. As escolas também não recebem nenhum tipo de evento e ou atividades extracurriculares aos sábados e/ou finais de semana. Se o calendário escolar deve considerar o contexto cultural e a realidade local, em Obuasi, o contexto sociocultural não é receptivo para atividades escolares aos sábados. Tanto que os(as) professores(as) de Obuasi, sabendo que as atividades culturais na escola aconteceram aos sábados, questionaram o porquê de se trabalhar nos finais de semana em Sabará, e fizeram alguns comentários:

Por que vocês precisam trabalhar sábado sendo que é possível organizar os 200 dias letivos de segunda a sexta-feira? O professor já tem uma dedicação maior com o trabalho em relação aos outros profissionais, faz planejamento em casa, corrige exercícios. O sábado é o seu dia, domingo o dia da família. (Professor Obed)

Nós não temos nenhum tipo de atividades nas escolas aos sábados, nem com alunos, nem com a comunidade, não há uma cultura de uso do espaço escolar aos sábados. (Professora Abigail)

Os questionamentos dos(as) professores(as) de Obuasi demonstram certa inquietação, fruto de um choque cultural em relação à carga horária do(a) professor(a) brasileiro que incluiu o sábado como dia letivo ou escolar. A quantidade de dias letivos de Ghana e do Brasil são similares, ambas com 200 dias letivos durante o ano, mas o calendário nacional brasileiro contém diversos feriados religiosos, comprometendo os dias de semana que seriam dias úteis. A realidade de Ghana em relação ao número de feriados é diferente da brasileira, o país possui menos feriados nacionais e não há uma prática de agregar recessos juntos aos feriados.

As especificidades dos sistemas de educação dos países foram aparecendo durante a pesquisa, sistema de educação de Obuasi não possui programas como Segundo Tempo⁴⁶, Mais

⁴⁶ O Programa Segundo Tempo é desenvolvido pela Secretaria de Esportes, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte, para alunos preferencialmente matriculados na educação pública. Acontece no contra turno de aula do aluno e visa melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Educação⁴⁷, uma vez que a carga horária diária é de oito horas aulas. Não há no município a modalidade de Educação de Jovens e Adultos(EJA)⁴⁸, custeado pelo governo.

Na nossa cidade não há educação noturna, tem muitos adultos que precisam estudar e nós professores fazemos isso nas nossas comunidades, mas, não é um programa do governo, alfabetizamos na nossa língua. O governo de Ghana não tem nenhum programa de alfabetização de adultos, em Obuasi. Nós temos consciência de que precisamos ajudar nossa tribo, uma iniciativa do governo abriria mais oportunidade de emprego para professores e muitas pessoas poderiam ser alfabetizadas. (Professor Hudu)

A implantação de uma política pública para alfabetização de adultos é necessária, há uma força da coesão comunitária, as iniciativas dos professores demonstram um compromisso social, no entanto, a demanda é muito maior. Além da iniciativa particular dos professores em alfabetizar os jovens e adultos de suas tribos, existe também o trabalho de alfabetização de mulheres, desempenhado pela professora Catharina. Essa professora leciona para mulheres adultas, na Associação de Mineradores de Obuasi, uma instituição da Anglo Gold Ashanti⁴⁹, que proporciona o curso de alfabetização, confecção de chapéus, bordado com predarias, fabricação de materiais de limpeza para mulheres e ou parente dos trabalhadores da mina. Esse curso de iniciativa privada possui classe homogênea, composta apenas de mulheres e as aulas são ministradas durante o dia, suscitando questionamentos por parte dos(as) professores(as) brasileiros(as). “Por que as aulas são durante o dia?” “Por que só mulheres podem participar?” “Como são selecionadas essas mulheres?”

A iniciativa privada, responsável pelo curso, estabeleceu os critérios de seleção: ser mulher (um dos segmentos da sociedade ganense com maior número de analfabetas); e ser mãe, esposa ou irmã de algum trabalhador da mina. Como o objetivo do curso é alfabetizar e qualificar, as mulheres recebem certificados de escolarização e de cursos profissionalizantes. A iniciativa foi avaliada pelo grupo como inovadora, produtiva e necessária, porém, cientes de que devem ser criadas políticas públicas para alfabetização de jovens adultos em Ghana.

⁴⁷ O Programa Mais Educação foi criado pelo Ministério da Educação visando melhorar o desempenho em Português e Matemática dos estudantes do ensino fundamental, ampliando a jornada escolar de crianças e adolescentes.

⁴⁸ A Educação de Jovens e Adultos é voltada aos jovens a partir dos 15 anos de idade e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental.

⁴⁹ É uma companhia mineradora internacional, presente em alguns países africanos dentre eles Ghana, na Austrália, e países americanos dentre eles o Brasil.

4.6 Gestão escolar

A gestão escolar é um conceito que define a estrutura organizacional e pedagógica da escola. Gestores(as) são os(as) profissionais que determinam de acordo com a legislação do país os tempos escolares, o gasto financeiro, quantitativo do corpo docente, quantitativo do corpo discente, profissionais auxiliares, manutenção e ampliação do espaço físico. A escolha dos(as) gestores(as) também é definida pela legislação vigente, podendo ser por meio de eleição direta ou nomeação a cargo dos representantes da educação (políticos).

Em Obuasi não há processo de eleição para gestores(as), em cada unidade escolar há um(a) professor(a) coordenador(a) escolhido(a) entre os(as) que já estão na escola há mais tempo, a seleção é feita pelo(a) secretário(a) escolar. As escolas são divididas por regiões que ficam sob a supervisão de um(a) diretor(a), que, por sua vez, está subordinado ao secretário de educação municipal. De acordo com uma professora de Obuasi e outra de Sabará, respectivamente:

Nunca houve eleição direta, sempre foi esse sistema regional, mas é uma das reivindicações dos professores que haja eleição, que possamos escolher o professor coordenador e também os diretores regionais. (Professora Abigail)

É, tivemos o sistema de indicação de diretores durante muitos anos, após muitas lutas conquistamos as eleições para diretores. (Professora Júnia)

O cargo de professor(a) coordenador(a) não possuiu um prazo determinado, fica a cargo do(a) secretário(a) de educação manter ou retirar o ocupante da vaga. Em Ghana, há sindicato de professores, sendo a eleição direta para gestores(as) escolares uma das pautas de reivindicações, além de melhores condições de trabalho e aumento salarial.

Em Sabará, nas escolas municipais e estaduais, há eleição direta para o cargo de gestores(as) escolares, definidos como: diretor(a) e vice-diretor(a) correspondendo a um mandato de três anos. Os(as) candidatos(as) são professores(as) da instituição, normalmente efetivos(as), depende do edital para eleições e os eleitores são os pais, professores e alunos(as) acima de 14 anos. Quando não há candidatos(as) aos cargos de gestores(as) nas escolas de Sabará o cargo fica vago, sendo definido pelo(a) secretário(a) de educação o(a) ocupante pelos próximos três anos.

4.7 Diário de classe

É um documento oficial de registro do que se faz ou sucede todos os dias no ambiente escolar e que deve ser preenchido pelo(a) professor(a) e funciona como um instrumento de consulta da secretaria, da coordenação, da supervisão e da direção. O mesmo é uma ferramenta que comprova a frequência dos(as) discentes nos casos de solicitações judiciais, administrativas, entre outras. Ele precisa ser um retrato da realidade, preenchido com coerência, cautela e deve permanecer sempre no espaço escolar.

Os avanços tecnológicos contribuem com novas formas de compreender a cognição e a comunicação e destacam a internet no cenário educacional, como suporte midiático aos processos interativos e de criação de identidade profissional, toda dinâmica em torno do burocrático diário de classe manual precisa ser substituída pela facilidade, agilidade e eficiência do diário virtual, que em tempos contemporâneos, onde todos os olhares encontram-se voltados para a educação ambiental e a sustentabilidade, não seria apenas prudente e inteligente, mas essencialmente necessário, segundo os(as) professores(as) de Obuasi.

Nossos diários são todos manuais, lançamos as notas e as faltas dos bimestres e depois fazemos a soma. (Professora Catharina)

No Brasil a educação está bem mais avançada que aqui, não há nem citação de diário online, temos mais acesso à internet pelo celular, poucos professores fazem uso dos computadores e acesso de e-mail. (Professor Obed)

Ao compartilharem informações referentes ao sistema de notas e frequência dos(as) alunos(as), alguns participantes de Obuasi consideraram o sistema educacional de Sabará mais avançado, considerando o avanço tecnológico ao qual o professor sabarense tem acesso, como ferramenta de trabalho. Ou seja, como os diários são digitais na rede municipal, diário online, o(a) professor(a) lança as matérias no sistema, o aproveitamento escolar, as frequências e as recuperações paralelas e finais. Nas escolas em Ghana não há um processo de informatização dos dados e nem uma previsão de disponibilização. Mas uma professora da rede estadual de Sabará aponta a necessidade de adaptação ao novo recurso digital.

Nossos diários eletrônicos foram implantados esse ano de 2017, não tem sido fácil a adaptação, o sistema tem dado muitos erros e o lançamento de faltas, notas e matéria são em páginas diferentes o que tem sido muito demorado. (Professora Júnia)

Embora seja identificável certa melhoria nas condições de trabalho, tratam-se de posicionamentos pontuais, uma vez que a educação municipal possui muitos desafios para ser

considerada avançada dentro do que se considera educação de qualidade no país, uma educação onde se ensina e se aprende.

4.8 Planejamento das aulas

O planejamento escolar, um instrumento organizacional do tempo em sala de aula, deve ser feito para cada dia letivo pelo(a) professor(a). O planejamento deve conter os objetivos, a matéria, a metodologia e o sistema de avaliação adequado à proposta pedagógica da escola, conforme descrevem os(as) professores(as) de Obuasi e de Sabará.

Como o nosso trabalho é de 08:00 às 16:00 horas, sempre planejo minhas aulas semanais durante o intervalo que tenho na escola, fazemos um revezamento para ficar com as classes e cada um tem um período de descanso. (Professor Obed)

Fazemos o nosso planejamento sozinho e apresentamos para o professor coordenador. Não há um formulário, fazemos no caderno. (Professora Abigail)

Aqui em Sabará, também fazemos o nosso planejamento e apresentamos para a pedagoga(o), que é a pessoa responsável por verificar se está adequado, alguns dão orientações, outros não, também não há um formulário específico, temos cadernos de planejamento. (Professora Júnia)

Gosto de fazer planejamento, sinto que a aula fica mais organizada, sei onde parei e o que foi possível fazer no dia. (Professora Dayse)

Cada escola é de um jeito com o planejamento, algumas pedem anual, outras por bimestre, sempre para nortear o ensino. Aproveito o início de ano sem aluno e faço, durante o ano no meu tempo pedagógico. (Professora Alexandrina)

O planejamento escolar define os objetivos, as metas e o procedimento para o andamento da sala de aula, o que fará diferença no desempenho pessoal do(a) professor(a). A necessidade de se ter mais de um turno de trabalho, em Sabará e de possuir outra carga horária em uma atividade não educacional, em Obuasi, compromete o tempo de planejamento do(a) professor(a), por não possuírem aulas vagas. Os participantes da pesquisa afirmam que fazem os planejamentos e as correções das atividades em casa, ou utilizam os intervalos entre as aulas na escola, durante o recreio e ou entre um turno e outro quando atuam na mesma escola.

Os(as) professores(as) participantes foram unânimes em afirmar que o fato de trabalharem dois turnos, em Sabará, ou terem duas profissões, em Obuasi, é devido à baixa remuneração da classe.

4.9 Condições de trabalho nas instituições

As condições de trabalho de um profissional da educação estão relacionadas aos recursos pedagógicos disponíveis para ministrar as aulas; ao ambiente e espaço físico adequado; e à organização dos horários e tempos pedagógicos. Condições de trabalho abrange desde a organização pedagógica até a organização administrativa proposta pela instituição. Os(as) professores(as) fizeram alguns comentários sobre as condições locais de trabalho, considerando as salas de aula, a biblioteca, o material didático e pedagógico e outros espaços da escola como o pátio.

Mudar o quadro de giz para pincel foi uma das melhorias mais importantes para a classe... Doenças respiratórias, alergia nas mãos. A visualização é melhor, nem compara com o outro. (Professora Júnia – Sabará)

Em Ghana o governo não está preocupado com as condições de trabalho do professor em sala, todas as escolas públicas são sucateadas, pisos ruins, quadros negros velhos, gastos, não temos armários para guardar materiais pessoais. (Professor Obed – Obuasi)

[...] o investimento é do governo para a escola, que foram construídas e depois não receberam verbas de manutenção, então com o passar dos anos, todas as escolas vão ficando sucateadas. (Professor Hudu – Obuasi)

Todo candidato promete melhorar a educação no país, agora que estamos em campanha presidencial⁵⁰ é uma das promessas feitas pelos candidatos. Todos prometem melhorar a educação; só promessas, nunca cumprem. (Professora Abigail – Obuasi)

Eu leciono informática e há 06 computadores para uma sala de 70 alunos, é muito difícil trabalhar, faço grupos para cada computador, o aprendizado fica comprometido. Eu leciono para sala com 80 a 120 alunos, são 6 computadores no laboratório, é muito difícil dar aula, preciso colocar os alunos em grupo, compromete o aprendizado e as condições de trabalhado para o professor são ruins. (Professor Hudu – Obuasi)

Temos percebido mudanças nas condições de trabalho como mais materiais de apoio como jogos, abecedários, mapas, biblioteca. (Professora Alexandrina – Sabará)

Há escolas públicas bem conservadas e outras muito depredadas, não são todas bem equipadas. (Professora Isabel – Sabará)

Para uma escola pintada, com carteiras novas, bebedouro funcionando, são vários fatores, não apenas a direção da escola, é um esforço coletivo”. (Professora Dayse – Sabará)

As salas de professores sempre existiram, atualmente algumas são mais equipadas que outras, em algumas escolas há geladeira, forno de micro-ondas, ventiladores e sofás. É um conforto a mais na jornada corrida dos professores que lecionam em duas, ou

⁵⁰ A eleição para presidente em Ghana foi realizada no dia 07 de dezembro de 2016, quando foi eleito Nana Akufo-Addo, candidato da oposição e os(as) professores(as) estavam bem atentos(as) às propostas dos candidatos ao cargo.

três escolas e não têm como almoçar em casa, levam marmitas. (Professora Júnia – Sabará)

As condições de trabalho descritas pelos(as) professores(as) revelam o reconhecimento de algumas melhorias na estrutura física e no fornecimento de materiais, mas que estão muito aquém do que a escola necessita. Ressalto que as escolas de Sabará não possuem as mesmas estruturas físicas, há uma geografia da discriminação ligada à política de votos, há maior investimento em locais onde há maior concentração de eleitores. Algumas escolas são consideradas “modelo”, “padrão” e essas definições estabelecem recursos para umas escolas e reservam o sucateamento para outras. O acúmulo de cargos e/ou de profissões demonstra a situação de proletarização desses profissionais, que recebem uma baixa, muitos ainda fazem deslocamento em ônibus, carregando marmita. Os relatos dos(as) professores(as) de Obuasi, referente às condições físicas das escolas explicita a visão crítica deles(as) sobre a educação ofertada no país. Segundo os(as) docentes, o descaso com a educação tem sido transferido de um governo para o outro, no entanto, não há mudanças quando os políticos assumem o poder, a educação é mais um tema utilizado nos discursos eleitoreiros, após a eleição as promessas de campanha não são concretizadas.

4.10 Salas de recursos

As salas de recursos nas escolas municipais de Sabará existem como resultado de uma política pública de educação inclusiva, viabilizando atendimento educacional especializado aos(às) alunos(as) com necessidades especiais, cognitiva e motora.

A sala, um espaço específico com materiais didáticos pedagógicos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, é multifuncional, pois pode atender alunos com dislexia, déficit de atenção, hiperatividade, surdez, cegueira, dentre outras necessidades (Figura 44). A adequação do espaço e a contratação do profissional para sala de recursos depende da demanda escolar, a partir do número de alunos(as) com necessidades especiais e das necessidades dos mesmos.

Figura 44 – Sala de recurso - organizadora na rede municipal professora Isabel, atuante na escola professora Alexandrina



Fonte: Acervo da autora.

Os atendimentos são individualizados, isto é, cada aluno possui seus horários semanais e em alguns momentos são realizadas atividades coletivas. Os(as) professores(as) que atuam nas salas de recurso trabalham as africanidades a partir dos contos africanos, da oralidade, dos jogos africanos como Aware/Mancala e das atividades coletivas realizada em roda, uma prática dos grupos étnicos africanos.

Não temos sala de recursos, os alunos ficam todos na mesma sala, ainda não temos um treinamento específico para trabalhar com esses alunos, mas trabalhamos, elaboramos atividades que eles consigam realizar”. (Professora Mavis)

Nossa escola é inclusiva, todos podem ser matriculados, tenho aluno deficiente auditivo, para esse tenho mais dificuldade em elaborar atividades [...] (Professora Mavis)

De acordo com o relato dos(as) professores(as) participantes de Obuasi, ainda não há salas específicas para o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Cada professor(a) prepara atividades alternativas para os alunos com necessidades especiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da troca de experiências didático-pedagógicas e informações educacionais, culturais e sociais entre professores(as) participantes de Obuasi e de Sabará, compreendeu-se o sistema educacional de Obuasi e aprimorou-se o conhecimento sobre sistema educacional do município de Sabará para o fortalecimento das africanidades. O questionamento apresentado na pesquisa de como uma troca de experiências didático-pedagógicas entre docentes de Obuasi e de Sabará poderiam contribuir para uma educação das africanidades, foi respondido satisfatoriamente, oportunizando aos participantes entenderem a importância de se conhecer a própria história, autoconhecimento, de valorizar a comunidade à qual pertence, de conhecer a história e a identidade nacional, de preservação e uso de sua língua materna, de conhecer a história dos povos africanos a partir de um diálogo como os povos africanos. Uma educação para as africanidades também orienta para a manutenção dos costumes, das celebrações das conquistas, de respeitarem as diversidades étnicas, de perpetuarem os jogos e as atividades esportivas tradicionais de cada grupo.

Reconheceu-se que o sistema educacional de Sabará tem avançado em diversos segmentos como a estrutura das escolas, mobílias, material didático para o aluno e o professor, acesso aos recursos tecnológicos, merenda e transporte escolar. São conquistas que fazem com que a educação no município seja mais humanizada, valorizando a comunidade escolar e os sujeitos, ainda que não tenha sido conquistado o ideal de educação para a EREER, percebeu-se que há um esforço para que a prática docente contribua para que os(a) alunos(as) negros(as) possam se reconhecer, ter orgulho de suas origens, perspectivas de aprendizado e projeção social. Conclui-se que a contribuição das africanidades nas comunidades escolares pesquisadas, empreende-se para formação de um cidadão que respeite as diferenças, que valorize a contribuição dos povos que construíram a nação, evidenciando as peculiaridades dos indígenas, afro-brasileiros e europeus.

O diálogo com os(as) professores(as) de Obuasi foi significativo, por meio das narrativas dos(as) docentes participantes, compreendeu-se a importância prática das africanidades de formar cidadão a partir do conhecimento de sua própria história, do seu eixo familiar, da herança cultural do grupo. A valorização da história da nação, o pertencimento é construído desde os primeiros dias de aula, assim como o conhecimento de sua origem, a certeza de que é um ser de direitos, igual aos outros, sempre aberto a possibilidades de crescimento. A troca de experiências entre os(as) professores(as) ampliou o diálogo para além das informações referentes à educação, ambos os grupos compartilharam informações sobre os processos eleitorais; os avanços tecnológicos; e os acessos à saúde, moradia, emprego, transporte público, lazer, turismo e religião em suas respectivas cidades e países. O diálogo deu visibilidade aos países participantes por intermédio de um acervo de imagens, vídeos e textos compartilhados pelo aplicativo *whatsapp* entre os grupos de professores(as), pois, a mídia nacional não apresenta informações dos países africanos em geral. Nos noticiários brasileiros raramente há menção de Ghana, a mídia é centrada nos países europeus, asiáticos em desenvolvimento e nos EUA, não permitindo ao público brasileiro uma ciência do que tem ocorrido naquele país.

Assim como a mídia brasileira noticia pouco Ghana, o mesmo ocorre com a mídia ganense, são raras as notícias referentes ao Brasil. A análise das experiências evidenciou uma inverdade sobre a imagem do Brasil no exterior, de que o “Brasil é o país da democracia racial”. Ao contrário disso, a realidade da educação brasileira é marcada pelo preconceito racial, assim como em outras esferas da vida social.

A crença no mito da democracia racial não permitia aos(às) professores(as) de Obuasi, participantes da pesquisa, entenderem o porquê de uma lei que obrigou o estudo da África e dos afro-brasileiros na escola.

Os jogadores brasileiros negros, apresentados pela mídia internacional, passavam a imagem de bem sucedidos economicamente, bem relacionados com os brancos, indígenas ou orientais, como se nenhum negro fosse discriminado por sua raça/cor no Brasil, que essa convivência harmônica presente entre os jogadores fosse uma realidade em todos os espaços sociais. Nos desfiles de carnaval, apresentados pela mídia internacional, os negros geralmente estão em posição de destaque, ao mesmo tempo em que interagem com pessoas de todas as raças. Sendo assim, os(as) professores(as) pesquisados(as) não compreendiam que, mesmo representando 52% da população, de acordo com dados do IBGE (2010), as pessoas pardas e negras continuam, em sua maioria, ocupando condições subalternas.

O diálogo estabelecido por meio da pesquisa expôs a realidade de discriminação na educação brasileira e oportunizou aos(às) professores(as) pesquisados(as) de Obuasi

explicitarem o tribalismo cultural vigente em Ghana, bem como os detalhes de uma educação das relações educacionais tribais. O contexto de preconceito racial na educação brasileira e o do tribalismo cultural em Ghana são muito diferentes, porém, as experiências didático-pedagógicas compartilhadas pelos dois grupos de professores(as) foram enriquecedoras, denotando o empenho em promover uma educação humanitária que transcende as culturas.

Neste trabalho obteve-se o aprendizado de que a educação em Obuasi é bilíngue, a escola trabalha com um dos idiomas tribais que é o Twi, falado pela maioria dos cidadãos de Obuasi, concomitantemente com o Inglês. De acordo com os(as) professores(as), a língua materna deve ser levada em consideração, não apenas a língua do colonizador. Todos os posicionamentos de resistência e preservação da identidade de Obuasi e Ghana que perpassam a instrução escolar, trouxeram uma reflexão para os(as) professores(as) participantes de Sabará de que é necessário conhecer mais a história e a origem dos povos africanos para uma educação das relações étnico-raciais.

O processo de independência do país e a resistência aos colonizadores em Ghana formulou um lema ainda significativo para sua população, que o resgatam sempre que necessário: “É melhor fazer por nós mesmos a deixarem que façam por nós”, inspirando um posicionamento nacional. Os(as) professores (as) de Obuasi evidenciaram que o povo não deve se limitar ao papel que lhes é imposto, mas resistir, indagar e modificar a realidade. Nesse sentido, inspiram os professores brasileiros, participantes do grupo, a resistir, indagar e modificar a situação do preconceito racial existente.

Os(as) professores(as) participantes têm buscado uma educação que engrandece a história e valoriza as diferenças raciais, de forma a não reproduzirem desigualdades na escola. Registra-se o respeito, o reconhecimento, a gratidão e a admiração pelo trabalho realizado. Nelson Mandela tem uma frase que diz “A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (PSICANALISTA HELOIZA, 2016) e nesta pesquisa encontramos professores(as) que estão contribuindo para que isso se realize com maestria.

. “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”
(Nelson Mandela).

Ressalta-se a importância do uso das novas tecnologias como ferramentas para a comunicação, destacando o aplicativo *whatsapp*, que foi determinante para viabilizar e proporcionar a interação entre os(as) participantes. A praticidade dos recursos de retornar a mensagem, os *emojis* que traduz a expressão facial e possibilita ao outro a interpretação e/ou sentido do texto escrito.

A pesquisa trouxe um ressignificado para as africanidades como sendo: conhecimento de si mesmo, a valorização da cultura local, resgate de suas origens, conhecimento da história nacional e celebração das conquistas sociais. Uma construção de conhecimento a partir da vivência compartilhada, uma construção que se assemelha ao processo de tecer uma das tiras do tecido Kente. Nesse entrelaçar, é preciso continuar a tecer até completar o tecido do conhecimento para as africanidades.

Conclui-se que há um universo da história africana desconhecida pela rede educacional de Sabará e que se apresenta como possibilidade de novas pesquisas e aprendizados, a partir de questionamentos que surgiram durante este estudo como: a relevância de uma educação bilíngue para as africanidades, as regras impostas exclusivamente ao sexo feminino no espaço escolar, os processos de acesso e permanência dos alunos no espaço escolar e o tribalismo cultural. O diálogo com Obuasi, Ghana, foi apenas uma contribuição para a imensidão de cultura que é o continente africano. Um dos professores de Obuasi afirmou que a “África é rica em cultura, não apenas em recursos naturais” (Professor Obed), uma afirmação de que são viáveis pesquisas que não tenham apenas um cunho exploratório, mas de um aprendizado compartilhado e um conhecimento significativo para as africanidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizângela Áreas Ferreira de; SARAVALI, Eliane Giachetto. **Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula**. 37ª Reunião da ANPED - 2015. Disponível em: <[http:// http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4393.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4393.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- ALMEIDA, Luisa de Souza Leão; SANTOS, Mirna Monaliza Braga; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ensino de História na Escola Fundamental: considerações sobre a prática. In:
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e (Orgs). **Ensino em Pesquisa investigações sobre a educação das relações étnico-raciais**. Belém: Editora Açaí, 2013.
- AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 122-135, jun./ago. 2010.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geógia; VIANA, Luciana. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Famecos**, Porto Alegre, n. 35, 20 dez. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista eletrônica de educação**. São Carlos, UFSCar, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- ARQUIDIOCESE DE BELO HORIZONTE. **Sabará: fé e tradição na celebração de Corpus Christi**. 19 de junho de 2014. Disponível em: <<http://arquidiocesebh.org.br/noticias/sabara-fe-e-tradicao-na-celebracao-de-corpus-christi>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- ARROYO. Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes 2011.
- ARROYO. Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes 2000.
- AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). In: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999, p. 39-57.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.** Que institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE n. 4/1999.** Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 003/2004.** Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **O professor no processo educacional: salto para o futuro/ TV escola.** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/rctext5.htm>>. Acesso em: 21 de out. 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Sueli. A dor da cor. Maio 2002. Disponível em: <www.geledes.org.br/a-dor-da-cor>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado, Educação da Faculdade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CHRISTINE, Michele. **Palma barroca.** Disponível em: <<https://michelechristine.wordpress.com/a-escultura/artesanato/palma-barroca>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A escola como matriz da intolerância: um estudo sobre a formação de professores e a discriminação racial. In: **VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: saberes e práticas**. Universidade Nova Lisboa: Faculdade de ciências sociais e humanas, 25 a 28 jun. 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos Santos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa (Orgs.). **Ensino em pesquisa: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais**. Belém: Editora Açaí, 2013.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professores do Pará. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, jan./abril. 2007.

COLBOURNE, Jenna. **Aboakyer Deer Hunting Festival**. Disponível em: <<http://www.pilotguides.com/articles/aboakyer-deer-hunting-festival/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

COLLET, C. PALADINO, M; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra. Capa Livraria; Laced, 2014.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense; Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

DESTINO SABARÁ. **IX Feira de negócios do artesanato de Sabará**. 16 ago. 2011. Disponível em:< <http://destinosabara.blogspot.com.br/p/artesanato.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

ENOK, Holsegaard. O Romance, 1990. In: MENEZES, Caio de. **A estrutura do romance**. São Paulo: Ed. Letras, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FERRAZ, Daniel *et al.* **Etnografia Virtual: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática**. Trabalho de conclusão de curso - Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://ccvap.futuro.usp.br/TMP_UPLOAD/files/tc-secs1250008784833__nusp2511675.pdf>. Acessado em 26 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FYNN, Patrick. O Tribalismo está impedindo o desenvolvimento de Ghana. In: GhanaWeb. **Coluna** **opinião**. 2015. Disponível em: <<https://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/NewsArchive/Tribalism-is-holding-backGhana-s-development-373618>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

GHANAQUEST. *Ga mashie gripped by homowo fever*. Disponível em: <<http://www.ghanaquest.com/ga-mashie-gripped-by-homowo-fever-2/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. ed. 13. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-depesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

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

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 1995.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ. (Online)**. 2003, n. 23, p. 75-85. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy. (Orgs) **Acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GOOD, W.J; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1977.
GUERRA, Denise. Corpo, som e movimento - AIÚ: a herança africana dos jogos mancala no Brasil. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 6, ago. 2009.

HERCULANO, Hercilia. **Foto com palma barroca.** Disponível em: <https://www.facebook.com/hercilia.herculano?ref=br_rs>. Acesso em 17 jun. 2017.

IMPÉRIO Axânti. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Ax%C3%A2nti>. Acesso em: 27 jul. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010.** Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

JUSBRASIL. **Jabuticaba vale desconto no IPTU de Sabará/MG.** 2011. Disponível em: <<https://abrampa.jusbrasil.com.br/noticias/2572071/jabuticaba-vale-desconto-no-iptu-de-sabara-mg>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

KOLUKI. **Breves notas sobre o discurso de Obama no Ghana.** Dakappo. Luanda, 23 de julho, 2009. Disponível em: <<http://koluki.blogspot.com.br/2009/07/breves-notas-sobre-o-discurso-de-obama.html>>. Acessado em: 06 ago. 2016.

KOZINETS, Robert V. The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities. 2002. Journal of Marketing Research, 39 (February), 61-72. Disponível em: <www.nyu.edu/classes/bkg/methods/netnography.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAW, Robin. **Etnias de africanos na diáspora:** novas considerações sobre os significados do termo 'Mina'. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v10n20/06.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

LIMA, Maria Nazaré Mota de Lima (Org.). **Escola plural:** a diversidade está na sala. Formação de professores em história e cultura afro-brasileira - revisão linguística. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2005. (Série fazer valer os direitos; v.3).

LIPPOLD, Walter Gunther Rodrigues. **A África no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 11.639/2003: um estudo de caso. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14838/000669608.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LONET PLANET. **Tom Cockrem Getty Images.** Makola Market. Disponível em: <<https://www.lonelyplanet.com/ghana/accra/attractions/makola-market/a/poi-sig/1300351/355309P>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDAO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cad. Pesqui** [online], v.47, n.165, p.982-997, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144293>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MARIANI, Fábio. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Congresso Sul Americano de Psicopedagogia.** PUC, Paraná, 2009.

MARTINS, Edna; CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Práticas educativas de famílias negras e relações étnico raciais**: uma experiência em formação de professores. Educação Temática Digital, ETD. Campinas, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638937/13384>>. Acessado em 10 out. 2017.

MEDIA OBJECTS. *Springer static*. Disponível em: <https://media.springernature.com/original/springer-static/image/art%3A10.1186%2Fs13616-014-0012-3/MediaObjects/13616_2014_Article_12_Fig1_HTML.jpg>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MEFIRIGHANA. **Shea butter ‘the women’s gold of west Africa’**. 13 jun. 2016. Disponível em: <<http://mefirighana.com/tag/karite-tree/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Gana proclama sua independência**. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/gana-proclama-sua-independencia>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAES, K. DA S. **A Lei 10.639/2003 e seus reflexos nos materiais didáticos**: uma análise sobre o negro na história do Brasil, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Mirian/Downloads/artigo_analise_livros_didaticos.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MOROCCO WORLD NEWS. **Shea butter nourishes opportunities for African women**. 18 de out. 2013. Disponível em: <www.moroccoworldnews.com/2013/10/109196/shea-butter-nourishes-opportunities-for-african-women/>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do alunado negro. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cintia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre, Ed. Universitária; UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma aborgagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Inclusão social**: um debate necessário? Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2006. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga (apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti). São Paulo: Edusp, 1998. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/MAN/VOL5N1/V5N1A12.PDF>. Acesso em: 27 nov. 2016.

OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE. **ODC realiza mapeamento participativa de culturas tradicionais de Sabará.** Disponível em: <<http://observatoriodadiversidade.org.br/site/odc-realiza-mapeamento-participativo-de-culturas-tradicionais-de-sabara/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga.** 2009. 299 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 2ªed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.2008.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação étnico-racial e a formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, v. 42, n.1, UFRGS,2017.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A prática como componente curricular na formação de professores. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>>. Acesso em: 05 out. 2016.

OMG VOICE. **Here Are The Reasons Behind Ghanaian Tribal Marks.** 02 de março de 2016. Disponível em: < <https://omgvoice.com/lifestyle/ghanaian-tribal-marks>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas.** 2013. 346 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PAULO, Maria José da Silva Santos de. PUC.PR Educação e relações raciais: o desafio da docência frente à diversidade do cotidiano. Ano, Dissertação (Mestrado), 225 f. - Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Quem não pode atalhar, arroteia: reflexões sobre o desafio das práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03.** GT- 21 – 30ª Reunião -ANPED- 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/quem-nao-pode-atalhar-arroteia-reflexoes-sobre-o-desafio-da-praxis-dos-educadores>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor; CUNHA JÚNIOR, Henrique. **O jogo africano Mancala e a formação de professores em africanidades matemáticas.** 2005 Curitiba: Editora Appris,2005.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor; CUNHA JUNIOR, Henrique. **O jogo africano mancala e a formação de professores em africanidades matemáticas**. Relações étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento: 10 anos de GT 21 da ANPED. 1ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012, v. 1, p. 97-112.

PEREIRA, Vanderléa Andrade, LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação**. Disponível em: < http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_17.pdf >. Acesso em: 26 dez. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SABARÁ. **Nossa história**. Disponível em: < <http://site.sabara.mg.gov.br/sabara/historia/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

PREDIDENT JERRY JOHN RAWLONGS. **Policies & actions – Education**. Disponível em: < <http://www.presidentrawlings.com/pgs/education.php>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

PSICANALISTA HELOIZA. **“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.” (Nelson Mandela)**. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/gana-proclama-sua-independencia>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Darcy. **As américas e a civilização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

SACKEY, John; DARMANI, Lawrence. **Compiled The Cockrow Kumasi**. Ghana: Step Books, 2013.

SILVA, Martiniano José. **Racismo a brasileira: raízes históricas**. Brasília: Thesaurus, 1987.

SILVA, Paula Janaina da. **O papel da formação continuada de professores (as) para a educação das relações raciais**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12375/1/2012_PaulaJanainaSilva.pdf>. Acessado em: 05 out. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos. **Revista do Professor**, 9 (73), p.26-30, Porto Alegre, jan./mar.2003. Disponível em: <<http://www.revistadoprofessor.com.br/system/biblioteca/materiais/Africanidade.pdf>> Acesso em: 05 set. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico raciais na escola. **Revista do Professor**, ano XXX, n. 03 (63), p.489-506, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acessado em: 17 jul. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica 2010.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. Ática: São Paulo, 2008.

SOUZA, Paulo César Antonini de Souza. Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades. **Revista Espaço Acadêmico**, v 9, n. 106, mar. 2010.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.241-260, abr. 2011.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação na cultura digital**. Disponível em: <catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/.../pagina18.htm>. Acesso em: 30 out. 2017.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

TRIP DOWN MEMORY LANE. **Kente cloth: ghana`s ashanti cultural heritage to the world`s fashion civilization**. 03 de dezembro de 2012. Disponível em: <<https://kwekudee-tripdownmemorylane.blogspot.com.br/2012/12/kente-cloth-ghanas-ashanti-cultural.html>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

UNGEGN. **List of country names**. 2011. Disponível em: <United Nations Group of Experts on Geographical Names - PAG. 41 - unstats.un.org/unsd/geoinfo/UNGEGN/docs/26th-gegn-docs/WP/WP54_UNGEGN%20WG%20Country%20Names%20Document%202011.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

VALENTIM, Silvani dos Santos. **Relações étnico-raciais na Educação Profissional Integrada à EJA**: reflexões acerca da formação continuada de professores. ANPED 2011, p.27-43.

VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma de (Org.). **Relações étnico-raciais na Educação Profissional Integrada à EJA**: reflexões acerca da formação continuada de professores in *Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Relações étnico raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012

VAN BINSBERGEN, W.M.J. **Board- games and divination in global cultural history: a theoretical comparative and historical perspective on mankala and geomancy in African and Asia**. Disponível em:<<http://history.chess.free.fr/papers/van%20Binsbergen%201997.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

WALDMAN, Maurício. A temática africana em sala de aula. **Revista África Magazine**, p. 30-31. São Paulo: Centro Cultural Africano de São Paulo, set. 2009.

WALDMAN. Maurício. Guerras de libertação na África, in *Geografia do Ensino Fundamental*, Capítulo “O Continente Africano”, Unidade 1 Módulo 2, Aspectos Históricos, São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif; MOGARRO, Maria João. **Itinerários profissionais de professores no Brasil e em Portugal**: redes de intercâmbio no contexto de expansão do movimento da escola nova. Porto Alegre. Editora: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ZANINI, Débora. **Introdução ao conceito de Etnografia Virtual/Netnografia/ Etnografia Digital**. Disponível em: < <https://deborazanini.files.wordpress.com/2015/07/etnografia-x-etnografiadigital.pdf> >. Acesso em: 03 jan. 2017.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido



Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação Mestrado em Educação Tecnológica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Troca de experiências pedagógicas entre professores de escolas públicas de Sabará/Brasil e Obuasi/Ghana para consolidação das Africanidades em Sabará, sob responsabilidade da pesquisadora do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, Jane Moreira, orientada pela professora Dra. Silvani Santos Valentim.

O objetivo da pesquisa é conhecer o sistema educacional e as práticas pedagógicas dos professores de Obuasi e suas contribuições para a Educação étnico racial em Sabará.

O objetivo desse trabalho é promover as africanidades na cidade de Sabará.

A coleta de dados será feita através de questionários, análise de documentos e troca de mensagens pelas redes sociais, whatsapp, email e facebook.

DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Educação Tecnológica Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG) e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE: Eu,

fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer

momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora Silvani dos Santos Valentim certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, não quero ter meu nome real divulgado.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Jane Moreira e a professora orientadora Silvani dos Santos Valentim no telefone (31) 3319-68-06 ou no CEFET MG, sito à Av. Amazonas, 7.675 – Nova Gameleira – Belo Horizonte, MG.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Jane Moreira	Assinatura do Pesquisador	Data
Silvani dos Santos Valentim	Assinatura da Testemunha	Data

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

	<p>CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA</p>
<p>Você está convidado(a) a responder este questionário como parte de uma pesquisa referente ao Intercambio Político Pedagógico entre os professores de Obuasi/Sabará e o conhecimento efetivo da História da África a partir da troca de experiências entre eles.</p> <p>Nome completo: _____ (OPCIONAL)</p> <p>Telefone: () _____ Operadora _____</p> <p>Telefone: () _____ Operadora _____</p> <p>Email: _____</p>	
<p>1-Escolarização:</p> <p>() Ensino Médio: () completo () incompleto () cursando</p> <p>() Ensino Superior: () completo () incompleto () cursando</p> <p>() Especialização: () completo () incompleto () cursando</p> <p>() Mestrado () completo () incompleto () cursando</p>	
<p>2- Você leciona no (a)</p> <p>() Educação Infantil</p> <p>() Ensino Fundamental – 1º Segmento (1º ao 5º ano)</p> <p>() Ensino Fundamental – 2º Segmento (6º ao 9º ano)</p> <p>() Ensino Médio</p>	
<p>3- Qual ou quais disciplinas você leciona?</p>	

4- Há quantos anos exerce o cargo de professora regente (pode contar tempo que porventura tenha sido designada)
() Até 1 ano e 11 meses () entre 2 e 3 anos () entre 4 e 6 anos () entre 7 e 10 anos () entre 10 e 13 anos () entre 14 e 19 anos () 20 a 25 anos

5-Durante o seu Curso de Pedagogia ou Licenciatura/Graduação, você cursou disciplinas com ênfase em questões étnico-raciais? () Sim () Não

Se sua resposta for sim, escreva o nome da disciplina e a carga horária

6 -Sobre atividades de formação continuada de professores com ênfase nas questões raciais, você participou de alguma atividade entre os anos de 2003 e 2016?

() Não participei () 1 atividade () 2 a 4 atividades () mais de 4 atividades () inúmeras atividades

7- Se sua resposta acima foi positiva, cite alguns cursos e formações que você tenha participado entre os anos de 2003 e 2016 .

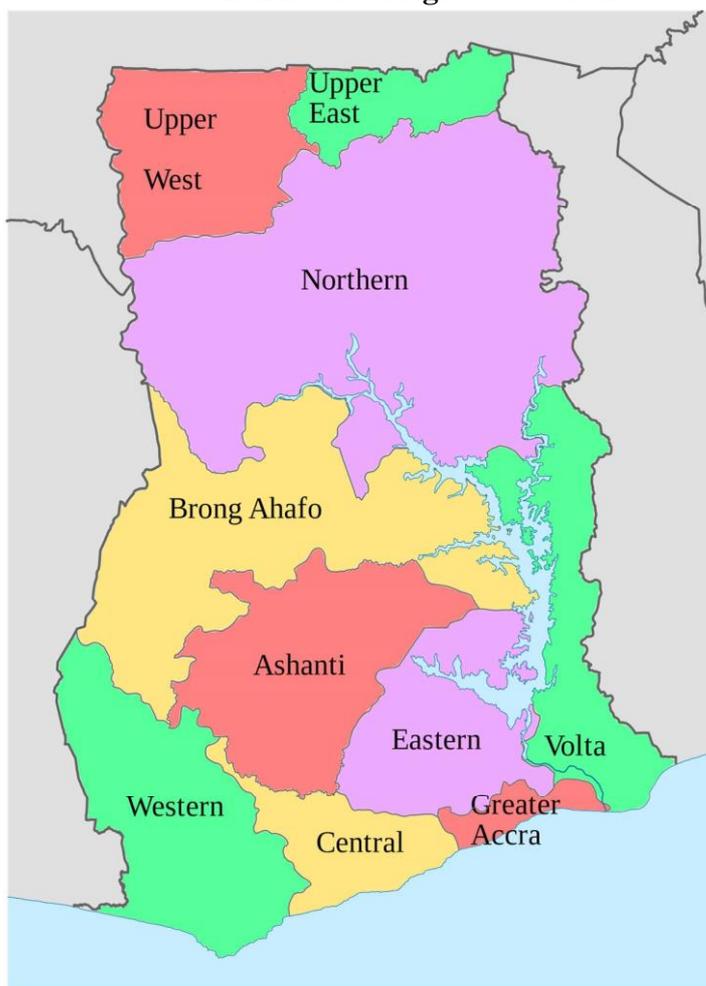
8- Você já participou de outros cursos ou atividades de formação continuada de professores em espaços de educação não formal (museus, teatros, feira de livros)?

() Não. () Sim. Se sim em quais espaços?

9 - Qual é a sua opinião a respeito da realização de Projeto Olhares Cruzados entre os alunos de Sabará / Brasil e Obuasi/ Ghana?

11. Você gostaria de acrescentar algo que não lhe foi perguntado ao longo deste questionário ou sobre o projeto Olhares Cruzados

ANEXO A - Regiões de Ghana



Ghana é dividido em 10 regiões.

- 1) Grande região de Accra (onde está localizada a capital do país) (Greater Accra region (capital of Ghana))
- 2) Região Ashanti – (Ashanti region)
- 3) Região Ocidental – (Western region)
- 4) Região Oriental – (Eastern region)
- 5) Região de Volta - (Volta)
- 6) Região de Brong Ahafo
- 7) Região Central
- 8) Região Norte (Northern)
- 9) Região Superior Leste (Upper East)
- 10) Região Superior Oeste. (Upper West)

ANEXO B - Lei n 10.639, de 09 de janeiro de 2003

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

Mensagem de veto

currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º "(VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque