

## As tecnologias e seus artefatos como possibilidades de ‘uso’ no ensino de História e Cultura da África

Maria Cecília Castro<sup>1</sup> (UERJ)

Eixo Temático – Tecnologia: pra que te quero?

### Resumo

O trabalho é recorte de uma pesquisa que está sendo finalizada e tem como um de seus objetivos trabalhar a produção de artefatos culturais e tecnológicos no curso de Formação de Professores de uma universidade estadual para que estes professores trabalhem a temática racial nos cotidianos escolares. Pretendemos neste trabalho apresentar a produção destes alunos e os processos de produção destes artefatos. As negociações existentes, o trabalho como construção coletiva, as histórias de vida que foram narradas nas redes que nos formam cotidianamente. É a partir dessas produções que detectamos nossas marcas de preconceito e discriminação ao mesmo tempo em que visibilizamos práticas emancipatórias que possam colaborar para se trabalhar a questão racial no espaço-tempo escolar.

A Lei Federal n.10639/03<sup>2</sup>, estabelece o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana para os currículos oficiais, *assegurando direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso as diferentes fontes de cultura nacional a todos brasileiros*. A partir desta, percebemos que o *currículo oficial*<sup>3</sup> do nosso curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro não atendia as demandas dessa nova lei.

Neste contexto, a pesquisa intitulada: *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-descendentes e seu 'uso' em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior – o caso do curso de Pedagogia da UERJ/ campus Maracanã* –, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Nilda Alves, acumula no seu ‘corpus’, uma disciplina obrigatória, Pesquisa e Práticas Pedagógicas,

---

<sup>1</sup> Pedagoga graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Esta foi reformulada pela Lei 11.645/08

<sup>3</sup> Na pesquisa, entendemos que o currículo oficial é aquele aprovado para funcionar pelo organismo existente para esse fim.

onde em cada semestre um artefato cultural era produzido pelas alunas, com o intuito de que estas pudessem trabalhar a temática em sala de aula.

Na pesquisa, esses artefatos têm o objetivo de compreender os processos curriculares praticados pelas professoras ainda em formação. A proposta inicial para as alunas foi a produção dos livros paradidáticos que discutissem a temática com os alunos, após a confecção dos livros, começamos a fazer outro processo, mais interno: olhamos como se estivéssemos de fora os livros que foram feitos e vimos ainda marcas de nosso preconceito e a necessidade de ir mais além na discussão e na produção de outros artefatos.

Neste movimento de analisar nossas próprias produções, percebemos que transformamos muitas de nossas histórias em contos fantasiosos do que achamos que é uma discussão sobre esse tema, como podemos observar em uma das histórias produzidas por um dos grupos: *Amaralina*<sup>4</sup>. Podemos perceber a idéia de que resgataremos a criança perdida na África, trazendo-a para nossa sociedade “moderna” e “civilizada”. É só quando isto aparece e é, por diversas formas de olhar, denunciado, que nos mostramos, nos criticamos a todos e todas e que podemos transpor essas barreiras.

Esse é um exemplo de livro produzido e que, após discutirmos e analisarmos, alguns grupos modificaram suas histórias, como meu grupo, que falava sobre a relação da menina negra com seu cabelo. Ao final do semestre, relendo a história, percebemos quão estereotipada ficara a discussão e resolvemos fazer uma outra abordagem.

Como nossa intenção era fazer uma história que falasse dos conflitos e também dos direitos de se optar por estilos diferentes, mas valorizando as heranças étnico-culturais africanas e as opções individuais, criamos as personagens de duas meninas negras com formas bem diferentes de se relacionar com a estética, principalmente com seus cabelos: uma delas com várias crises pelo desejo de seguir o padrão da beleza ‘vendido’ pela mídia: cabelos lisos, escovados soltos, com características fenotípicas das mulheres brancas, bem diferente dos seus. A outra menina, ao contrário, buscava valorizar e afirmar sua cultura e etnia usando penteados de origem afro como tranças nagô, rastafari, dreads, numa relação de orgulho de suas raízes e total aceitação de sua condição étnico-cultural.

---

Tínhamos uma preocupação em não cair numa visão estereotipada que transformasse nossa personagem em exótica, e isso nos fez mudar diversas vezes as falas, ilustrações e até o título, pois, no início, havia uma acentuada dicotomia no modo como as duas meninas eram apresentadas, como se uma tivesse a ‘boa’ posição e a outra a posição ‘errada’. Não tivemos a intenção de apontar o certo ou o errado, nem dar nenhuma lição de moral. Nossa intenção foi a de mostrar que precisamos aprender a conviver com as diferenças sem desvalorizar ou inferiorizar uma cultura em detrimento de outra.

Nesse movimento de análise, mais uma vez nós buscamos o referencial teórico para conduzir nossas discussões. Num movimento a que podemos, como ALVES E GARCIA (2006), chamar de *prácticateoriaprática*, discutimos as teorias e voltamos novamente à prática, muitas vezes modificando nossas produções. Aliás, um dos objetivos principais dessa pesquisa é a compreensão de como os conhecimentos que este grupo de alunos vem desenvolvendo – a partir do *uso* e produção de novos artefatos culturais – em sua formação em nível superior pode ser usado em suas atuações profissionais.

A produção das histórias criadas abriu a discussão sobre as relações que se estabelecem também no *espaçotempo* escolar, no qual o livro didático, geralmente, reforça a disseminação e a manutenção do preconceito e, conseqüentemente, a perpetuação dos privilégios das classes dominantes através de processos de alienação. Pretende, também, contribuir na formação das professoras<sup>5</sup>, com o intuito de fazê-las buscar alternativas aos currículos oficiais, analisando criticamente seus conteúdos, na tentativa de ruptura com a lógica dominante, invertendo esse processo e buscando valorizar as diferentes culturas presentes nas escolas.

Dessa forma, trabalhando com alguns livros de literatura infanto-juvenil que tratam dos costumes e culturas africanas, pudemos perceber, nesses livros, uma beleza estética, o cuidado em não mostrar de forma caricaturada e desfavorável as imagens dos negros ali representados, bem como não se limitar a mostrar paisagens de savanas e animais originários da África. Ao contrário, percebemos o tratamento sério com que esses autores mostram as influências e a importância das culturas africanas, suas lendas e a forma diferente de tessitura de suas narrativas, herança da oralidade dos

---

<sup>5</sup> Desde há algum tempo, temos usado, no grupo de pesquisa, este termo no feminino por entendermos a importância, no momento atual, de reafirmarmos a maioria de gênero desse grupo profissional.

antepassados, que preservavam suas histórias e acontecimentos de forma oral, através dos que, na África de colonização francesa, são chamados de griôt.<sup>6</sup>

Desenvolvendo essa idéia, GOMES (2003) fala da importância de termos, dentro da escola, diversos *espaçostempos* que nos possibilitem estabelecer práticas que visem a mudar as formas postas hoje nos processos curriculares hegemônicos, dizendo que:

*trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana. (...) sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/ 'griots', nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, no corpo (p. 79)*

Por isso, quando pesquisamos sobre os cotidianos nas escolas e fora delas, através das narrativas e de imagens, buscamos conhecer as histórias dos valores, dos racismos, de nossas heranças multiculturais, pelas vozes daqueles que, muitas vezes, não são reconhecidos como integrantes dessas histórias.

Nesse processo, estamos fazendo uma análise coletiva de histórias de vida, procurando entender os modos como os *'praticantes'* de ações curriculares e pedagógicas se reconhecem e trançam suas identidades, buscando valorizar as experiências silenciadas. Nos processos vividos dentro da pesquisa, uma importante fonte de aprendizado e descobertas é a análise das narrativas dos alunos, que nós gravamos formando um acervo muito rico. Fazer suas histórias serem ouvidas e compartilhadas, tecendo processos de confiança mútua em ações de formação de professores/as, permite indicar possibilidades diversas em processos curriculares: aprender a pensar, a trabalhar e praticar em conjunto, buscando soluções comuns a problemas comuns, o que é hoje, talvez, o que de mais importante se tem que aprender em formação de professores/as, inicial e continuada.

Como dito por SANTOS (1995), cada um de nós é uma *rede de subjetividades*, formada nos *múltiplos contextos cotidianos*<sup>7</sup>. Entender e considerar que esses contextos

---

<sup>6</sup> Griôt - termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial, para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes às quais, em geral, está a serviço.

estão interligados e que os conhecimentos tecidos nas diferentes *redes* que permeiam esses tais contextos influenciam o *espaçotempo* escolar é um desafio. A questão racial dentro da escola, por exemplo, nessa linha de pensamento, deve ser discutida e reavaliada. Entendo que as experiências vividas na escola tenham suas especificidades, porém elas não estão isoladas. Isso significa que as experiências escolares convivem com as não-escolares. O caso é que os mesmos sujeitos participam e aprendem a ser o que são tanto pelas experiências escolares como pelas não-escolares, sob as condições de umas e de outras.

A produção das histórias e os artefatos produzidos abriram *a discussão sobre as relações que se estabelecem também no espaçotempo escolar, no qual o livro didático, geralmente, reforça a manutenção do preconceito e, conseqüentemente, a perpetuação dos privilégios das classes dominantes, através de processos de alienação* (BENJAMIN, CALDAS E CASTRO, 2006).

Contribuir na formação dessas professoras que irão atuar na sociedade contemporânea, buscando alternativas aos currículos oficiais e procurando *pistas e indícios* (GINZBURG, 1987) que nos permitam transitar pelas diferentes culturas, ou diferentes contextos, sem esquecer que os sujeitos vivem e aprendem, inseridos no conceito de *redes de conhecimento*, em diversos cotidianos e que esses saberes transitam pelas diferentes redes que se entrelaçam o tempo todo.

Esse componente curricular é organizado, assim, em um conjunto de atividades *teóricopráticas*, articuladas em torno do acompanhamento e da finalização da produção de artefatos culturais pelos alunos, em uma rica vivência de *ação coletiva*. Temos até agora: a produção de livros para crianças, um almanaque e um conjunto de estandartes que narram a biografia e homenageiam Clementina de Jesus e a produção do cordel e xilogravura que discutem a temática.

Paralelamente a isso, em nossas aulas, instituímos aquilo que resolvemos chamar de “leituras públicas” - momento no qual alunas e alunos apresentam textos escritos a partir da discussão teórica proposta. Confirmamos assim que a relação entre teoria e prática na produção do conhecimento significa dois momentos nem hierárquicos nem estanques dessa produção, mas processos que se imbricam e que se enredam.

Nos aspectos culturais, além das relações com a tecnologia procuramos dar ênfase às culturas de afro-descendentes no Brasil. Para tanto, a pesquisa vem

---

<sup>7</sup> Segundo Santos existem quatro contextos de formação: o familiar, o da produção, o da cidadania e o da mundialidade.

procurando, com um grupo específico de alunos do curso<sup>8</sup>, identificar, analisar e criar *artefatos culturais*<sup>9</sup> vários, com o objetivo de compreender os processos pelos quais, nas múltiplas *redes cotidianas de conhecimento e significações*<sup>10</sup> em que vivemos, as relações mantidas permitem a incorporação desses recursos culturais e a criação de *tecnologias*<sup>11</sup> aos diversos processos curriculares praticados pelos professores e professoras ainda em formação em sua história de escola. Com isto, entendemos ser possível compreender a ‘identidade’ como sempre em mudança e articulada com/nas ‘identidades’ dos outros. Nesses processos, a ‘memória’ das práticas educativas e sociais, vividas dentro e fora de escolas pelos diversos grupos incluídos no curso de Pedagogia da Uerj, são recurso insubstituível para discutir o que queremos discutir.

Falando de escola entendemos que, no momento em que as culturas, heranças e tradições afro-brasileiras começam a ser contempladas em sala de aula, nos livros didáticos, na história oficial, levando os negros de meros espectadores a protagonistas de sua própria história, a auto-estima dessa parcela da população certamente aumentará e, conseqüentemente, o respeito de outros segmentos populacionais a essa contribuição.

## Referências

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina L.(orgs.). A invenção da escola a cada dia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_, Nilda & GARCIA, R. Leite. A construção do conhecimento e O currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: Formação de Professores- pensar e fazer. Ed. Cortez, São Paulo, 1992

BENJAMIN, Ana Paula, CALDAS, Alessandra Nunes & CASTRO, Maria Cecilia. O ‘uso’ das imagens nos múltiplos artefatos culturais afrodescendentes. III Seminário Interno PROPED/UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

---

<sup>9</sup> Na pesquisa, *artefatos culturais* são: vídeos, livros ilustrados, fotografias, histórias em quadrinhos e música, objetos dos cotidianos vividos, artefatos religiosos, entre outros.

<sup>10</sup> Na pesquisa entendemos que, nos cotidianos, os praticantes vivem e se relacionam em *redes de conhecimentos e significações*.

<sup>11</sup> Para nós, *tecnologias* são todos os *usos cotidianos* que os *praticantes* fazem dos artefatos culturais colocados à disposição para consumo.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In Costa & Marisa Vorraber (org) Revista Brasileira de Educação – número especial: Cultura, culturas e educação. Rio de Janeiro: ANPEd, mai-ago/2003, (23): 75 – 85.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.