

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

LUANDA MARTINS CAMPOS

SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÔS

A oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA

São Luís
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

LUANDA MARTINS CAMPOS

SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÔS: a oralidade como instrumento metodológico
para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças na
Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA

São Luís
2020

LUANDA MARTINS CAMPOS

SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÔS: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para título de Mestra em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

São Luís
2020

Imagem da Capa:**The Griots**, de Kathleen Atkins Wilson

Disponível em: <https://lasentinel.net/art-of-the-spirit-myth-to-reality-at-museum-of-african-american-art.html>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Martins Campos, Luanda.

SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÔS : A oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para crianças na Unidade de Educação Básica UEB Tancredo Neves ISEMA / Luanda Martins Campos. - 2020.

249 f.

Orientador(a): Antonio de Assis Cruz Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Ensino. 2. Griô. 3. Infância. 4. Lei nº 10.639/2003. I. Cruz Nunes, Antonio de Assis. II. Título.

LUANDA MARTINS CAMPOS

SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÔS: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para título de Mestra em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Drª Claudicéa Alves Durans (2ª Examinadora)
Doutora em Políticas Públicas (DHS/UFMA)

Aos meus ancestrais, em especial, minha avó Maria Joana, a Nha Bá (*in memoriam*), que sempre dedico pela inspiração em resgatar nossa historicidade africana e à minha filha Janaina, em fortalecer meus caminhos em busca de uma educação antirracista.

AGRADECIMENTOS

À Deus, aos orixás Oxossi, Iemanjá e todas as forças da minha ancestralidade africana que me acompanham e me guardam ao longo da minha existência.

Aos meus familiares paternos e maternos, em especial, minha avó materna Maria Joana, carinhosamente chamada de “Nha Bá”, que nos deixou a quatorze anos, mas sempre agradeço pela inspiração em investigar e contar histórias do nosso povo.

À minha querida mãe Maria Raimunda que sempre contribuiu com minha formação pessoal e acadêmica, estando ao meu lado em todos os momentos importantes.

À minha filha Janaina e ao meu companheiro Roberto pela paciência, companheirismo e carinho ao longo da jornada de estudos e trabalho, além de também estarem ao meu lado cantando e contando histórias nos projetos que envolvem a oralidade afro-brasileira e africana.

Aos amigos compadres Josemar e Shirlene que, juntamente à minha mãe, revezaram cuidados à minha filha durante os momentos de estudo.

À Casa São José e Pai Marcos pelas orientações espirituais por intermédio Chica Baiana que me acalmaram e me iluminaram ao longo desta jornada.

Às professoras, coordenadora pedagógica e gestor escolar da UEB Tancredo Neves-ISEMA por permitir nossa intervenção junto à sua prática, possibilitando contribuir com o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças.

Ao professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes pela competência, tranquilidade, responsabilidade e confiança durante o processo de orientação.

À todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica: Vanja, Shirlene, Maria José, Delcineide, Assis e José Carlos pela imensa contribuição científica.

À terceira turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pelo companheirismo e contribuições acadêmicas e pessoais,

em especial à Lucileide, minha companheira de orientação a qual tenho profunda admiração.

Ao Grupo de Estudo Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras (GIPEAB) pelos momentos discursivos em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Às colegas companheiras do Programa Universidade Aberta do Brasil: Christiane, Debora e Sandra e a todos do Centro de Referência Tecnológica e do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias do Instituto Federal do Maranhão (GPEaD), pelo companheirismo diário e força constante no processo de aprendizagem.

Às professoras, coordenadoras e gestora da UEB Darcy Ribeiro, meu local de trabalho, pela compreensão e carinho ofertado a mim durante os períodos de cansaço e preocupação com os estudos.

Aos professores do IFMA Campus Itapecuru-Mirim, que me deram a oportunidade de participar do projeto Pertencimento, levando a oralidade afro-brasileira e africana para comunidades quilombolas do município.

Às companheiras e companheiros do Movimento de Hip Hop Quilombo Urbano que compõe minha trajetória de militância, em especial ao Núcleo de Mulheres Preta Anastácia e ao grupo de rap Raio X Nordeste.

A todas e todos que constroem a luta de raça e classe no âmbito da CSP Conlutas, em especial ao setor popular: o Movimento Mulheres em Luta, o Movimento Quilombolas do Maranhão e o Movimento Quilombo Raça e Classe, que me fazem compreender cotidianamente a necessidade de uma construção coletiva para o combate ao racismo, machismo e todas as formas de opressão contra a classe trabalhadora.

A todas e todos que contribuíram direta e/ou indiretamente para a realização da nossa pesquisa.

"Nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos transmitidos de boca a ouvido".

Amadou Hampaté Bâ

RESUMO

A pesquisa trata sobre a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA. O objetivo da pesquisa foi investigar sobre a oralidade griô, tendo em vista a elaboração de um Kit Pedagógico com orientações didáticas para a utilização da oralidade griô à luz da Lei nº 10.639/03. O estudo está organizado em seis seções. A primeira seção descreve a Introdução, na qual apresentamos a configuração teórica, metodológica e organizativa do texto dissertativo. A segunda seção trata sobre os fundamentos conceituais da educação de crianças. A terceira seção aborda a Lei nº 10.639/03, seus pressupostos históricos e o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da interculturalidade. A quarta seção discute os passos metodológicos dos(das) griôs, referente à memória e a história. Na quinta seção discorremos sobre a pesquisa empírica, a qual ficou dividida em três subseções: A caracterização da UEB Tancredo Neves - ISEMA; a Metodologia da Pesquisa; Análise e interpretação dos dados da pesquisa; e o produto educacional; Na sexta seção apresentamos as considerações finais. As principais fontes bibliográficas utilizadas foram: Ariès (2006), Bâ (2003), Candau (2000), Duarte (1993), Gomes (2012), Fleuri (2003; 2005), Marchi e Sarmiento (2017), Munanga (2005), Hampâté Bâ (2010), Meihi (2002), Nunes (2019), Rizzini (2011) e Vansina (2010). O método de procedimento da pesquisa adotado foi o Estudo de Caso Instrumental. Os participantes da pesquisa foram quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), o gestor escolar e a coordenadora pedagógica. Nossos instrumentos de coleta de dados foram: a observação sistemática, as oficinas metodológicas, as entrevistas, o questionário semiaberto e as fotografias. A interpretação dos dados da pesquisa empírica foi sob a forma de quadros, gráficos, fotografias e imagens. A pesquisa empírica foi desenvolvida em quatro momentos: observação sistemática; entrevistas; oficinas metodológicas; e composição do produto educacional. A pesquisa concluiu que o uso da oralidade africana como metodologia de ensino permitiu trabalhar a história e cultura afrobrasileira e africana à luz da Lei nº 10.639/2003 na (UEB) Tancredo Neves – ISEMA.

Palavras-chave: Griô. Infância. Ensino. Lei nº 10.639/2003.

ABSTRACT

The research deals with orality as a methodological tool for teaching Afro-Brazilian and African History and Culture to children at the Basic Education Unit (UEB) Tancredo Neves - ISEMA. The objective of the research was to investigate griô orality, with a view to the elaboration of a Pedagogical Kit with didactic guidelines for the use of griô orality in the light of Law nº 10.639/03. The study is organized into six sections. The first section describes the Introduction, in which we present the theoretical, methodological and organizational configuration of the essay text. The second section deals with the conceptual foundations of children's education. The third section addresses Law nº. 10,639/03, its historical assumptions and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture from the perspective of interculturality. The fourth section discusses the methodological steps of griôs, referring to memory and history. In the fifth section, we discuss empirical research, which was divided into three subsections: The characterization of UEB Tancredo Neves - ISEMA; the Research Methodology; Analysis and interpretation of research data; and the educational product; In the sixth section we present the final considerations. The main bibliographic sources used were: Ariès (2006), Bâ (2003), Candau (2000), Duarte (1993), Gomes (2012), Fleuri (2003; 2005), Marchi and Sarmiento (2017), Munanga (2005) , Hampâté Bâ (2010), Meihi (2002), Nunes (2019), Rizzini (2011) and Vansina (2010). The research procedure method adopted was the Instrumental Case Study. The research participants were four teachers from the Early Years of Elementary Education (1st and 2nd years), the school manager and the pedagogical coordinator. Our data collection instruments were: systematic observation, methodological workshops, interviews, the semi-open questionnaire and photographs. The interpretation of data from the empirical research was in the form of charts, graphs, photographs and images. The empirical research was developed in four moments: systematic observation; interviews; methodological workshops; and composition of the educational product. The research concluded that the use of African orality as a teaching methodology allowed working on Afro-Brazilian and African history and culture in the light of Law nº. 10.639/2003 in (UEB) Tancredo Neves - ISEMA.

Keywords: Griô. Childhood. Teaching. Law nº. 10.639/2003.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Phillippe Airès	27
Figura 2 - Roda dos expostos	29
Figura 3 - Grupo Escolar Sotero dos Reis	38
Figura 4: Inauguração do prédio do Ministério da Educação e Saúde Pública	40
Figura 5: Porão de navio negreiro	55
Figura 6 - Rosa Parks	59
Figura 7: Rosa Parks e Martin Luther King	60
Figura 8: Irmandade do Rosário dos Pretos da Bahia	63
Figura 9: Elenco da peça “O filho pródigo”	67
Figura 10: Senador Abdias do Nascimento em discurso no Senado Federal	71
Figura 11: Cartazes da Marcha da Periferia.....	74
Figura 12: A redenção de Cam, de Modesto Brocos (1895)	77
Figura 13: Indígenas da etnia Gamela/MA, quilombolas da baixada maranhense, operários, professores e estudantes na mobilização nacional por direitos trabalhistas (2017)	80
Figura 14: Capa da impressão das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana	82
Figura 15: Formas fundamentais das tradições orais	92
Figura 16: Região do Sahel	94
Figura 17: Capa do livro “Amkoullel, o menino fula”, de Amaduo Hampaté Bâ	95
Figura 18: Griô malinqué.....	97
Figura 19: Griô Lansiné Kouyaté tocando seu balafon.....	100
Figura 20: Griô Fanta Damba.....	101
Figura 21: Griô Sona Jobarteh tocando kora	102
Figura 22: Festa do Divino Espírito Santo na comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos/Itapecuru/MA (2017)	103
Figura 23: Criança e o Candomblé	105
Figura 24: Menina no tambor de crioula. Comunidade rural do Taim/São Luís	106
Figura 25: Vista panorâmica do bairro Liberdade em São Luís/MA	108

Figura 26: Meninos brincando com tambor de crioula na comunidade quilombola Cocalinho/Parnarama/MA (2017)	109
Figura 27: Meninas e mulheres no tambor de crioula em Cocalinho/MA	110
Figura 28: Fechada atual da UEB Tancredo Neves-ISEMA	115
Figura 29: Espaço utilizado por professores e coordenação pedagógica	117
Figura 30: Área natural da escola	117
Figura 31: Refeitório e área da escola	118
Figura 32: Sala de aula do 1º ano	118
Figura 33: Cartaz de aniversário na sala de aula	119
Figura 34: Livros e materiais disponíveis na sala de leitura da escola	125
Figura 35: “Didi, minha babá”, Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) Semed ...	128
Figura 36: “A história de José”, Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) Semed ..	129
Figura 37: A imagem do grão no livro didático de história do 2º ano	130
Figura 38: iniciando a oficina metodológica com canção de acolhida	141
Figura 39: Bonecos das personagens da história “O casamento da princesa”	141
Figura 40: Cenário da oficina metodológica	144
Figura 41: Professoras realizando leitura do caderno metodológico	144
Figura 42: Tarefa apresentada às professoras na oficina metodológica	145
Figura 43: Varal temático sobre consciência negra das professoras	147
Figura 44: Diálogo entre a coordenadora pedagógica e as professoras sobre a educação de negros no Brasil	148
Figura 45: Professoras experimentando o turbante pela primeira vez	150
Figura 46: Exemplo de sequência didática	154
Figura 47: Abecedário africano	157
Figura 48: Contação da história Bonecas Abayomi com musicalização	158
Figura 49: Contação da história Bonecas Abayomi utilizando caixa de histórias e retalhos de tecido	158
Figura 50: Produzindo bonecas Abayomi e colorindo o continente africano	159
Figura 51: Mural para exposição dos trabalhos do 1º ano	159
Figura 52: montagem do tapete mapa mundi	160
Figura 53: Localizando o continente africano	161
Figura 54: Crianças brincando de nyama	162
Figura 55: Conhecendo imagens do Quênia	162
Figura 56: Crianças do 2º ano ouvindo os ensinamentos de uma avó	163

Figura 57: Vestimenta popular das mulheres no Quênia	164
Figura 58: Crianças com colares coloridos feitos de E.V.A. e quenianos	164
Figura 59: Contação da história “Lila e o segredo da chuva”.....	165
Figura 60: Professoras e crianças cantando e dançando uma canção queniana ..	165
Figura 61: Desenho e texto produzidos a partir da história contada	166
Figura 62: Confeção da boneca Lila com caixa de leite	167
Figura 63: Exposição dos materiais confeccionados pelas crianças da escola	168
Figura 64: Contação da história “O baobá, a lebre e a hiena”	168
Figura 65: Contação da história “Lila e o segredo da chuva” na culminância	169
Figura 66: Meninas e professoras com turbantes na culminância	170
Figura 67: Criança com vestimenta da personagem, da história “Lila e o segredo da chuva”	171
Figura 68: Licença do produto educacional (CC BY-NC-ND)	174
Figura 69: Personagens do caderno de orientações metodológicas	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas a nível de mestrado sobre a temática estudada	112
Quadro 2: Organização do espaço construído da escola	116
Quadro 3: Relato sobre sua função na escola	132
Quadro 4: Relato sobre o que precisa ser melhorado na formação docente	133
Quadro 5: Relato sobre a importância do produto educacional na escola	134
Quadro 6: Relato sobre a importância do produto da pesquisa na escola	136
Quadro 07: Relato sobre a importância de formações sobre a Lei 10.639/2003 ...	136
Quadro 8: Ações da SEMED/São Luís entre 2015 e 2019 em cumprimento da Lei 10.639/2003	138
Quadro 9: Cronograma das oficinas metodológicas	140
Quadro 10: Procedimentos para elaboração da sequência didática	155
Quadro 11: Avaliação dos participantes sobre o processo de pesquisa e intervenção na escola	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Tempo de formação	150
Gráfico 02 – Avaliação do material didático	151
Gráfico 03 – Prática formativa	151
Gráfico 04 – Sua participação	152
Gráfico 05 – Desempenho na elaboração da sequência didática	153
Gráfico 06 – Relevância do seu envolvimento na pesquisa	153

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CC BY-NC-ND - Licença *Creative Commons* com atribuições que permitem compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria, sem permissão para alteração de seu conteúdo, além de não permitir sua utilização para fins comerciais

EaD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FMI - Fundo Monetário Internacional

GIPEAB - Grupo de Investigação e Estudos Afro-Brasileiros e Africanos

GPEaD - Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Digitais

GRUCON - Grupo de União e Consciência Negra

MNU - Movimento Negro Unificado

ONU - Organização das Nações Unidas

PIP - Plano de Intervenção Pedagógica

PPGEEB - Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UHC - União dos Homens de Cor

UEB - Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS	24
2.1 A criança e a construção de sua individualidade	24
2.2 Concepção histórica de criança	26
2.3 O direito à formação na infância	30
2.3.1 A instrução elementar de crianças	33
2.3.2 Os grupos escolares	36
2.3.3 A educação de crianças na Lei de Diretrizes e Bases	39
2.3.4 Os ciclos no Ensino Fundamental	48
3 A LEI Nº 10.639/03	54
3.1 Pressupostos da Lei Nº 10.639/03	54
3.1.1 Ações afirmativas nos Estados Unidos	57
3.1.2 Ações afirmativas no Brasil	60
3.2 O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da interculturalidade	76
4 CONHECENDO OS PASSOS DOS(AS) GRIÔS NA HISTÓRIA	86
4.1 Da memória à oralidade	86
4.1.1 A memória e a História Oral	88
4.1.2 A memória como suporte da história	90
4.2 Os(As) griôs e a memória africana	92
4.3 A iniciação griô	99
4.4 Herança griô no Brasil	102
4.4.1 Oralidade afro-brasileira e africana enquanto objeto de pesquisas Acadêmicas	110
5 SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÔS NA UEB TANCREDO NEVES-ISEMA	115
5.1 A UEB Tancredo Neves-ISEMA	115

5.2 Metodologia da pesquisa	119
5.3 Análise e interpretação dos dados da pesquisa	123
5.3.1 Observação sistemática	123
5.3.2 Os participantes da pesquisa	131
5.3.2.1 O gestor e a coordenadora pedagógica	131
5.3.2.2 As professoras	134
5.3.3 Oficinas metodológicas	139
5.3.4 Aplicação das sequências didáticas	154
5.4 Produto Educacional	173
5.4.1 Organização do caderno de orientações metodológicas	174
5.4.2 Organização do DVD	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	197
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE ...	198
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA	199
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO PRIMEIRO CICLO	200
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS METODOLÓGICAS	201
APÊNDICE E – KIT PEDAGÓGICO: CADERNO COM ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	202
APÊNDICE F – KIT PEDAGÓGICO: LINK PARA ACESSAR O DVD	242
ANEXOS	243
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO	244
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO	245
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	246

1 INTRODUÇÃO

Bâ (2010) afirma que a oralidade é a principal herança de conhecimento para se entender a história africana. Assim, consideramos que é importante voltarmos para o passado utilizando este instrumento ancestral responsável pela construção e manutenção da memória coletiva. Além disso, como manda a tradição oral africana, devemos pedir licença para os(as) que nos antecederam e nos fundamentaram nesta prática, enaltecendo-os(as) como referência cultural e científica para este trabalho em torno da oralidade griô e sua íntima relação com a educação de crianças.

É com esse pensamento que realizamos nossa jornada investigativa pela importância do Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças através da oralidade. Na contação de histórias de forma lúdica¹, encontramos o(a) griô, personagem de origem africana responsável por guardar e circular as histórias de seu povo, influenciando na construção social do ambiente e na construção da individualidade de quem os cerca.

Em cada cultura esta personagem tem uma denominação específica de acordo com suas habilidades. No entanto, a partir do contato comercial e cultural com europeus e asiáticos antes do período mercantilista no continente africano, as diversas denominações passaram por modificações linguísticas e ressignificações tanto na África quanto na diáspora. Para esta pesquisa definimos o uso do termo griô (o griô, a griô e a oralidade griô) corroborando com a perspectiva do diálogo crítico de reconstrução dos sentidos para o fortalecimento das culturas tradicionais. É também esta a denominação mais utilizada no Brasil para intitular mestres e mestras dos saberes populares (BÂ, 2010; BRASIL, 2004b; SANTOS, 2015b; VANSINA, 2010).

Para o Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, o papel do(a) griô é o que mais se aproxima da prática pedagógica no primeiro ciclo do Ensino

¹A partir de Leontiev (2000), compreendemos que o conceito de ludicidade está ligado ao brincar, ao jogo, um processo imaginativo que colabora não somente com o desenvolvimento cognitivo mas principalmente com a construção da individualidade do ser humano a partir da infância. Usaremos neste trabalho, a concepção de Aleksei Nikolaevich Leontiev que parte do processo histórico e coletivo de objetivação e apropriação do saber humano pela ludicidade que vai além de compreender apenas o motivo do jogo, do faz de conta, mas de entender a experiência histórica e cultural envolta desta ação que compõe a individualidade.

Fundamental, visto que ao brincar com a palavra, temos a possibilidade de enaltecer elementos históricos, aguçar a subjetividade e a reflexão sobre os aspectos culturais distorcidos e silenciados pelo racismo. A oralidade africana, para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças, representa um “vai e vem dialético no qual o vivido se reflete nas palavras e no qual estas, uma vez proferidas, repercutem, por sua vez, no vivido” (BONVINI, 2001, p. 39).

Recorremos a Domingues (2007; 2008) para compreender que desde o período escravista sempre houve organização negra no país para a luta pela liberdade e resgate de sua historicidade tendo a educação como uma das principais pautas reivindicatórias. A partir da década de 1980, o movimento negro no Brasil intensifica a reivindicação pela inclusão do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares em decorrência de uma luta pela identidade negra no país.

Neste percurso histórico de lutas e conquistas de políticas de afirmação, em 2003 a Lei nº 10.639 foi sancionada, instituindo a obrigatoriedade do Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar em todos os níveis, fazendo com que as relações sociais e históricas sejam postas em debate percebendo a importância sobremaneira da oralidade para o repasse de informações históricas, sociais e políticas envolvendo criticidade, criatividade e dinamismo.

De acordo com a Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004, os conteúdos referentes à africanidades e ao povo afrodescendente devem ser superados das visões distorcidas que a historiografia tradicional fazia sobre discussões históricas, linguísticas, culturais e científicas no currículo escolar. Dessa forma, a Resolução supracitada sinaliza para a necessidade de valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, além de instituir a formação continuada de professores no âmbito das instituições (BRASIL, 2004b).

Assim, o plano nacional para Implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana prevê metodologias de ensino de formação de professores e desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos que favoreçam esta formação (BRASIL, 2009c).

Corroboramos com Munanga (2005, p.63) quando afirma que “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a

cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial”. Tal problema está relacionado à dificuldade de compreender e ressignificar conceitos, dificultando ou distorcendo os objetivos das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Assim sendo, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana determinam como um dos conteúdos a serem inseridos na prática cotidiana escolar, o “papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica [...]. O ensino de cultura afro-brasileira destacará o jeito de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto nas celebrações” (BRASIL, 2004a, p.21-22).

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana determinam como providências para os sistemas e instituições de ensino a articulação com movimentos sociais e organismos de pesquisa da temática, visando o apoio sistemático aos professores em sua formação inicial e continuada em torno dos conteúdos orientados pelo documento, bem como a socialização de experiências educativas e materiais didáticos na perspectiva da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. Portanto, a oralidade como objeto de estudo compõe o corpo de determinações legais e reivindicações históricas em torno da construção de uma educação antirracista (BRASIL, 2004a).

Nosso interesse na pesquisa parte das percepções e práticas de professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º e 2º anos) e da nossa inquietude em torno da utilização da oralidade africana como metodologia para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana neste ciclo, considerando que este momento é de fundamental importância para a formação do indivíduo em todos os aspectos da formação humana.

Acrescentamos que o interesse pela temática da pesquisa é uma consequência de nossa formação familiar que valoriza e utiliza a oralidade para manutenção da história enquanto família negra originária de quilombos da baixada maranhense, em especial dos municípios de Guimarães (Comunidade Quilombola de Damásio e Comunidade Santa Maria) e Central do Maranhão (Comunidade São Sebastião), território dos nossos familiares maternos. Dessa forma, ouvir a história da nossa família e do nosso território de origem, além de receber um nome

africano², preenche uma parte do espaço velado pelo racismo que causou à população negra brasileira um distanciamento dos referenciais de pertencimento, denominado no período escravista como o banzo³.

Enquanto mulher negra, ludovicense, descendente de comunidades quilombolas do Maranhão, o interesse na temática também se deu pela militância no movimento negro. Durante a graduação em Pedagogia, especificamente no ano de 2004, um ano após a promulgação da Lei nº 10.639/03, ingressamos no Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON). Nossa atuação estava voltada para a educação para as relações étnico-raciais a partir das reflexões e práticas na formação docente e identitária de jovens de periferia.

Contudo, sentindo a necessidade de ir além, passamos a aliar a prática docente na Educação Básica a uma militância socialista para a organização popular a partir do acesso a discussões de políticas reivindicatórias à população negra de periferia. Foi assim que nos aproximamos em 2007 do Movimento Hip Hop Quilombo Urbano, percebendo a identidade como elemento essencial para a constituição da consciência negra, mas que necessita de instrumentos para a luta. Nesta busca instrumental, nos encontramos no rap⁴, que a partir da oralidade expõe o pensamento, as reivindicações e a cultura negra. Assim, cantando, contando e dialogando, fomos amadurecendo ainda mais nossa consciência negra, percebendo a necessidade de aprofundar e confrontar as discussões em torno do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, por entendermos que nossa identidade docente se caracteriza como um lugar de lutas e conflitos.

Imbernón (2011) nos fala da formação permanente para equilíbrio de nossa prática a partir da reorganização ou mesmo reformulação dos sistemas teóricos. Neste diálogo entre teoria e prática, fundamentando nosso discurso militante, encontramos o Grupo de Investigação e Estudos Afro-Brasileiros e Africanos (GIPEAB/UFMA) que nos foi apresentado como um espaço de diálogo

² Em homenagem à cidade de Luanda, capital da Angola e, após ler o romance “Luanda beira Bahia”, de Adonias Filho, minha mãe fez a escolha deste nome para mim.

³O termo banzo, segundo Bastide (1971), é uma palavra de origem banto, traduz a nostalgia do país natal. Não está relacionado ao território físico, mas aos sentidos históricos e culturais que constituem seu ser. Por isso, a saudade do passado e a falta de referenciais históricos para os povos africanos na diáspora brasileira, que por muitas vezes provocou suicídios, sempre remeteu à palavra banzo.

⁴Rap, abreviação do termo *Rhythm and Poetry* (ritmo e poesia). Elemento do hip-hop criado nos anos de 1960 na Jamaica e propagado nas periferias dos Estados Unidos para dar voz às reivindicações e denúncias de violência racial contra negros norte-americanos, estando hoje considerado elemento da cultura hip hop presente nas periferias do mundo todo, inclusive no Brasil (SANTOS, 2015).

prático, didático e político em torno das questões a que propõe. Foi esse o momento de amadurecimento para entrada no Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) no ano de 2018.

Nossa prática docente atual envolve a Educação Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Superior, na modalidade de Educação a Distância (EaD). A experiência na formação de professores que carregamos desde 2009 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA (nos programas UAB e e-Tec), se tornou uma grande influência tanto nas percepções em torno das necessidades formativas de professores e professoras do interior do Estado que encontram na EaD o único espaço para ampliação do horizonte formativo, quanto na discussão em torno do uso das tecnologias em ambientes remotos.

Em toda nossa experiência em escolas públicas encontramos a necessidade de acesso a materiais inovadores para qualificação profissional e para uso em sala de aula que atendam às necessidades locais. Esta visão e nossa participação no Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Digitais (GPEaD/IFMA) influenciou na escolha de material multimídia para composição do nosso produto educacional intitulado: Kit Pedagógico - Seguindo os passos dos griôs, composto por um caderno de orientações didáticas e um DVD com histórias contadas a partir da oralidade griô como procedimento metodológico.

Todo nosso percurso pessoal, político e profissional está embrenhado na mesma temática numa dialética constante entre o passado, presente e futuro nos impulsionando para o debate em torno da oralidade como contribuinte para a aplicabilidade de Lei nº 10.639/2003 e para uma educação antirracista.

Por conseguinte, no intuito de buscarmos respostas na pesquisa, levantamos os seguintes questionamentos:

- Que compreensões sobre o uso da oralidade como metodologia de ensino as professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da UEB Tancredo Neves - ISEMA possuem?
- Que possibilidades pedagógicas e políticas a oralidade griô como instrumento metodológico poderá atender a exigência da Lei 10.639/03 no ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças?

- Como um kit pedagógico que utilize a oralidade griô como instrumento metodológico poderá contribuir para a prática do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças da escola investigada?

Do exposto, nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar sobre o uso da oralidade griô com vista a elaborar um Kit Pedagógico com orientações teórico-metodológicas à luz da Lei nº 10.639/2003 na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves- ISEMA⁵.

A partir do objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos: identificar as compreensões das professoras do primeiro ciclo da UEB Tancredo Neves - ISEMA sobre ensino baseado metodologicamente na oralidade; averiguar as possibilidades pedagógicas e políticas da oralidade griô como instrumento metodológico para atender à exigência da Lei 10.639/03 no ensino da História e cultura afro-brasileira e africana; produzir um Kit Pedagógico que utilize a oralidade griô como instrumento metodológico contribuindo com a prática do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na escola a ser investigada.

A busca por respostas nos levou a leituras que embasaram esta pesquisa abordando a construção da individualidade com Duarte (1993); as concepções e educação de crianças segundo Ariès (2006), Marchi e Sarmento (2017) Rizzini (2009; 2011); a história da a educação da população negra e as políticas de ação afirmativa com Domingues (2007), Munanga (2005), Nunes (2013); a memória e a oralidade africana com Albertie Fernandes (2000), Hampâté Bâ (2010), Joutard (2000) e Meihi (2002).

A presente dissertação está organizada em sete seções, a saber: primeira descreve a Introdução, na qual apresentamos a configuração teórica, metodológica e organizativa do texto dissertativo. A segunda trata sobre os fundamentos conceituais da educação de crianças, estando organizada em três subseções: a criança e a construção de sua individualidade; concepção histórica de criança; e O direito à formação na infância. A terceira discorre sobre a Lei nº 10.639/03, nas seguintes subseções: pressupostos da Lei nº 10.639/03; o Ensino de

⁵É uma sigla fantasia da antiga faculdade denominada Instituto Superior de Educação do Maranhão, a qual funcionou no atual prédio que está lotada a UEB Tancredo Neves-ISEMA. Por uma questão de costume e de lembrança da referida faculdade ter funcionado no prédio da escola, a comunidade escolar manteve acrescida a sua sigla.

História e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da interculturalidade. A quarta seção aborda sobre os passos metodológicos dos(das) griôs, referente à memória e história. Está organizada nas seguintes subseções: da memória à oralidade; Os(As) griôs e a memória africana; a iniciação griô; e herança griô no Brasil. Na quinta seção discorreremos sobre a pesquisa empírica, a qual ficou dividida em três subseções: caracterização da UEB Tancredo Neves - ISEMA; metodologia da pesquisa; análise e interpretação dos dados da pesquisa; e produto educacional. Na sexta seção apresentamos as considerações finais.

Esperamos que a nossa pesquisa possa trazer contribuições para o estudo da oralidade afro-brasileira e africana como instrumento essencial para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolarizado e que possa motivar professores(as) na busca pela sua própria ancestralidade.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

2.1 A criança e a construção de sua individualidade

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 considera criança o indivíduo de até doze anos incompleto e agente social que goza de direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 2019a). Esta concepção parte de princípios conceituais acerca de criança, ser humano e sociedade fundados ao longo da história a partir de pesquisas nos campos das ciências sociais, humanas e médicas. Ao considerar a criança como pessoa humana, cidadã de direitos, garantimos a legibilidade dos atos institucionais, sociais e culturais que garantem não somente os fins a quem se destina, mas também, as reparações em torno da infância deixada à margem do processo histórico das sociedades modernas. Neste sentido, compreender a construção da sua individualidade é nosso papel político e social enquanto educadores e educadoras.

Sentimos a necessidade de relacionar a individualidade como categoria de análise em torno das concepções de criança e sua formação humana na perspectiva histórico-social. Compreendemos que a formação do indivíduo é uma atividade social histórica e coletiva onde a criança e seu processo educacional estão inseridos. A questão da individualidade aqui abordada se faz necessário para que entendamos as necessidades do processo formativo da criança e da compreensão de si e do mundo como uma atividade social que gera a história coletiva (DUARTE, 1993).

Toda atividade humana é dialética e intencional, desta forma, possui objetividade e apropriação. As crianças passam por esse processo através da linguagem, manipulação de objetos e jogo de papéis sociais. A educação é mediadora dos processos sociais focando na intencionalidade da individualidade infantil (DUARTE, 1993; LEONTIEV, 2000; MARX, 1993).

Para Leontiev (2000), é no marxismo que encontramos as primeiras abordagens teóricas em torno da construção da individualidade e sua relação intrínseca com a construção social coletiva. Ao discutir o ser humano enquanto ser genérico, objetivo ou consciente, o marxismo dá pistas para a compreensão da sua

construção contextualizada através das atividades coletivas. O ser social se torna aquele que se enxerga enquanto parte do ambiente e vê nas atividades deste ambiente a si mesmo. Uma teoria que contraria a alienação capitalista entendida no marxismo como a exteriorização desta atividade humana em que o indivíduo não se reconhece em uma atividade que não faz parte de si, mas do outro que a impõe e lhe retribui pela força de trabalho. Por este motivo, não pode constituir-se sozinho e, desta forma, não poderá constituir a sociedade que é objetivada na construção coletiva para o coletivo. Este debate nos leva a refletir sobre as concepções de ser humano em suas fases de vida e a construção da individualidade no decorrer da história, pois, para Duarte (1993, p. 38):

A atividade humana é uma atividade histórica e geradora de história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividade de outros seres vivos.

Marx (1993, p. 95) afirma que, “a minha existência própria é uma atividade social; por isso, o que faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como ser social”. Sendo a educação uma atividade inerente às práticas sociais e, conseqüentemente, aos indivíduos que nela interage, ela é concebida como um dos elementos da construção da individualidade. Seja de forma comunitária ou institucionalizada o ato educativo se faz num processo dialético e consciente. Contudo, o que acontece na sociedade capitalista é a privatização do saber construído coletivamente e a alienação dos indivíduos que não podem usufruí-lo. Nesta alienação, surgem concepções depreciativas aos grupos oprimidos, reforçando conceitos de inferioridade científica e cultural. O debate marxista é aprofundado nos postulados de Leontiev acerca da construção da individualidade e das concepções da alienação social.

Segundo Duarte (2004, p. 60):

Dado o regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes, grupos e nações inteiras veem-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, o que produz as desigualdades entre os seres humanos. Leontiev rejeita energicamente qualquer tentativa de se atribuir a fatores biológicos as profundas diferenças produzidas pelas condições sociais de vida das pessoas.

Leontiev (2000) relaciona a criança, o mundo e os aspectos dominantes na infância. O mundo em que a criança vive é a infância e não pode ser desvinculada aos estímulos e relações externas que congracem com sua formação.

A criança faz parte da realidade concreta e com ela deve interagir, construir, desconstruir e se construir face aos diversos instrumentos sociais disponíveis a ela por meio da comunicação. Quando posicionamos a criança em um papel de subserviência às outras relações sociais, afirmamos que ela não faz história. Mas, quando concebemos a criança numa perspectiva histórico-social, significa que este indivíduo é capaz de produzir história e adquirir acúmulo histórico de seu entorno, contribuindo com a própria sociedade a que faz parte, ou seja, o resultado da objetivação da atividade histórica gera a apropriação dos saberes históricos acumulados que não ficam exclusivamente no indivíduo, mas no contexto a qual faz parte (DUARTE, 1993; LEONTIEV, 2000).

Nesta perspectiva, as subseções que se seguem discutem as concepções basilares de criança que fundamentaram a defesa dos direitos à atenção e educação escolar na infância brasileira. Destacamos o direito à formação garantido nas Constituições Federais desde a primeira República, com o Ensino Elementar, o direito ao Ensino Primário, depois renomeado para Ensino de 1º Grau, até as mudanças educacionais para a oferta do Ensino Fundamental e sua organização em Ciclos, atualmente fundamentada pela Base Nacional Comum Curricular.

2.2 Concepção histórica de criança

De acordo com Rizzini (2011), não se tinha concepção de criança até o século XX. A história da criança estava relacionada à história da assistência aos pobres, da saúde pública e da família. Por não ter participação ativa na vida social, a criança não possuía história e as concepções em torno de sua essência eram abstratas, veladas e coisificadas.

As concepções em torno da criança se tornam, tanto no Brasil quanto em outros países ocidentais, discursos sociais no viés do progresso capitalista do início do século XX. Para tanto, políticas de caráter higienistas e moralistas foram garantia de manutenção destes indivíduos ainda sem história. Apenas em 1960, a história da criança se tornou objeto de estudo com o historiador francês Phillippe Ariès.

Segundo Ariès (2016), o percussor dos questionamentos em torno da criança e sua produção histórica, o termo criança deriva do francês *enfant* que na

idade média estava relacionado à dependência física, emocional ou financeira. A pouca idade, a falta de fala e a dependência emocional eram remetidos à criança que, na idade média europeia, não fazia parte concretamente da sociedade. Diferentemente de sociedades africanas, asiáticas ou mesmo europeias autóctones em que a chegada de uma criança é uma cerimônia religiosa e sua vivência tem papel crucial para a sobrevivência e continuidade da comunidade a qual faz parte, nas sociedades europeias, há registros de que esta fase da vida nem sempre tinha sua importância cultural.

Abaixo, a imagem de Phillippe Ariès, considerado o precursor da história da criança no Século XX.

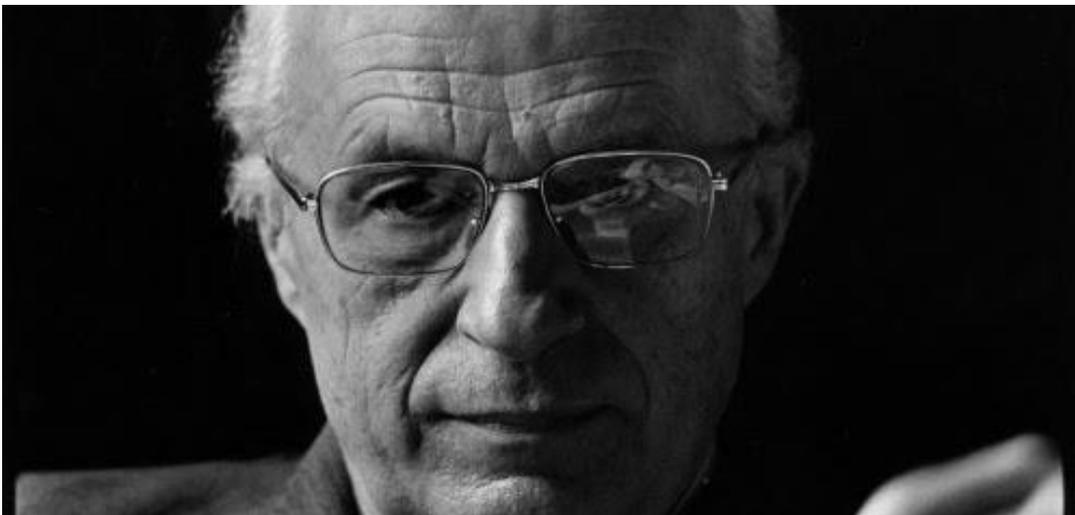


Figura 1 – Phillippe Ariès

Fonte: Simposion. <https://simposion.blogspot.com/2016/10/livros-de-philippe-aries-para-download.html>

No entanto, Airès (2006) reforça que a criança enquanto ser biológico, sempre existiu na humanidade e faz parte de uma categoria social: a infância. O sentido da infância é histórico e sua descoberta se deu na Idade Média por volta do século XIII, sendo representada pela iconografia europeia da época e dos períodos subsequentes. A arte medieval, sobretudo a pintura, é pano de fundo para a representação dos sentidos da infância e como ela é retratada. “A criança não estava ausente na idade média, mas nunca era o modelo de um retrato de uma criança real, tal como ela parecia num determinado momento de sua vida” (AIRÈS, 2006, p. 21).

Na Europa do século XVIII começam a surgir instituições para atendimento e guarda de crianças pequenas voltadas para as famílias operárias em prol do desenvolvimento industrial e econômico dos grandes centros urbanos como

França e Alemanha. Estas instituições, chamadas de asilos infantis ou creches, não possuíam nenhuma preocupação pedagógica, mas grande intenção moralista. A primeira instituição de atendimento à criança pequena foi a Escola de Tricotar, na França. Em contrapartida neste período, precisamente no ano de 1840 na Alemanha, surgem os primeiros *kindergartens* (jardins de infância), criados por Froebel e apoiados pelos liberais alemães por conta de seus objetivos pedagógicos em que considera o jogo, uma ocupação física e mental para o desenvolvimento da criança pequena o que, mais à frente, foi considerado subversão política e ateísmo pelo regime reacionário prussiano (MANACORDA, 1997; KULHMANN JR, 2001).

Segundo Kulhmann Jr (2011) e Rizzini (2011), neste mesmo período, aqui no Brasil colonial e escravista, médicos, legisladores e religiosos iniciaram uma preocupação sobre o lugar das crianças na sociedade. Esta preocupação se deu, sobremaneira, devido à industrialização e as relações econômicas com países europeus. Na tentativa de trazer as experiências francesas e alemães dos asilos, creches e jardins de infância, as primeiras instituições de atendimento à criança pequena no país tinham o intuito de que, para as mães operárias e mesmo as negras ainda escravizadas com filhos nascidos sob a Lei do Ventre Livre⁶, estes espaços lhes permitiam produzir mais.

A concepção de criança tomou conotação social. O Estado passa a reconhecer na criança a possibilidade de progresso a partir de normas moralizadoras para que possam se tornar “um ser em formação que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘degenerado’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos)” (RIZZINI, 2011, p. 24).

Segundo Rizzini (2011, p. 26), havia “um aparato médico-jurídico-assistencial, cujas metas eram definidas pelas funções de prevenção, educação, recuperação e repressão”. A concepção de criança passa a estar atrelada à marginalidade e criminalidade pois, abolida a escravidão em 1888, o trabalho passa a ser elemento transformador da sociedade e havia um grande temor da elite pela organização de ex-escravos. Para tolher tais organizações, usaram a criança como artifício de manutenção da ordem, obrigando as famílias a educar suas crianças mediante as normas morais impostas. Não podendo cumprir, a família seria criminalizada e poderia perder a guarda dos(as) menores.

⁶ Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Por esta Lei os filhos e filhas das mulheres escravas eram declarados livres (SILVEIRA, 1896).

Logo após a abolição da escravatura, a população negra ficou às margens dos direitos sociais. O trabalho das mulheres mantinha as famílias que nem sempre possuíam a presença masculina (o homem era responsável pela guarda dos filhos na época). As crianças, por sua vez, auxiliavam no trabalho nas ruas, o que as deixavam em situação de vulnerabilidade e dava ao Estado a autonomia de recolhê-las aos Abrigos de Menores Desvalidos, pois consideravam que “a solução era retirar a criança do seu meio deletério e educá-la para a nação que se idealizara” (RIZZINI, 2011, p. 71).

As mães que não tinham condições de manter seus filhos entregavam os bebês à Roda dos Expostos para serem encaminhadas aos Asilos de Menores ou a famílias cuidadoras. A Roda dos expostos foi uma iniciativa da Santa Casa de Misericórdia que desde 1730 “recolhia crianças através de um mecanismo que impedia a identificação de quem ali as abandonava” (RIZZINI, 2011, p. 111).



Figura 2 - Roda dos expostos

Fonte: Blog Notas de Circunstância. <http://notasdecircunstancia.blogspot.com/2014/03/analise-aoredor-da-roda-dos-expostos.html>

Segundo Faleiros (2011), eram graves as consequências destas políticas para as crianças pobres no início do século XX no Brasil, visto que nem se percebiam enquanto cidadãos, mas já carregavam o estereótipo da marginalidade urbana. O assistencialismo e a caridade filantrópica ofertados pelo Estado em concordância com instituições religiosas e privadas atendiam, sobretudo, as

concepções de sociedade que se desejava ter e não a formação social e histórica da criança. Isto se dava, pois:

A estratégia de encaminhamento da criança pobre para o trabalho articula o econômico com o político, referindo-se ao processo de valorização/desvalorização da criança enquanto mão-de-obra, como se a desigualdade social fosse natural (FALEIROS, 2011, p. 34).

De acordo com Sarat (2009, p. 21), “mesmo quando elas são excluídas da história, construída e pensada pelos adultos, é importante trabalharmos no intuito de contribuir para que se tornem sujeitos e donos ao menos de sua própria história”. O período da modernidade se caracteriza pela formação do novo ser humano, passando a pensar, somente no século XIX, em instituições de atendimento a criança em decorrência também da entrada das mulheres no mundo do trabalho. As fábricas iniciaram este atendimento de forma assistencialista com apoio da igreja e entidades filantrópicas. No entanto, contribuiu para desencadear neste processo a consciência de classe do setor proletário⁷. Mas, ser criança ainda não tinha sentido visto que as especificidades da infância ainda eram generalizadas e objetivadas como mecanismo de coerção e moralização social.

2.3 O direito à formação na infância

As concepções sobre infância e criança puderam ser modificadas a partir da segunda guerra mundial e suas consequências psicológicas, o que fez retificar o seu lugar na sociedade. Em 1989, a Convenção Internacional sobre Direitos da Criança foi assinada pelos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU). Mais que uma convenção a favor dos direitos universais das crianças, foi um acordo econômico internacional. Com a crise do petróleo e a urgente necessidade de manutenção da soberania econômica dos países do norte global (Europa e América do Norte), a fim de garantir acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, os países signatários assinaram a Convenção Internacional sobre Direitos da Criança. O ponto positivo foi que todos os países

⁷De acordo com Manacorda (1997), o socialismo marxista chega como instrumento de formação política e organização da classe proletária, apresentando como uma de suas pautas de luta, descritas no Manifesto Comunista (1848), a educação de crianças em escolas públicas e gratuitas, além da erradicação do trabalho infantil nas fábricas e a necessidade de capacitação tecnológica dos trabalhadores para a quebra da alienação no processo de produção.

assinantes ratificaram a Convenção como compromisso nacional, exceto os Estados Unidos da América. Apesar da reunião da ONU para assinatura desta convenção ter ocorrido em Washington e ter contado com a assinatura dos EUA, o mesmo nunca ratificou, nem aderiu oficialmente ao documento, o que justifica as cruéis políticas de apatriamento, prisão e extradição de crianças imigrantes ou filhas de imigrantes (MARCHI E SARMENTO, 2017).

O Brasil ratifica a Convenção Internacional sobre Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. Contudo, não consegue cumprir com as metas da convenção por não priorizar, como plano nacional, os pilares para o bem-estar da criança. São eles: educação, saúde, trabalho, moradia, planejamento familiar e cultura⁸. Neste sentido, foi necessário criar uma comissão para elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou Lei 8.069 em 13 de julho de 1990. Após um longo período de embates em torno da redemocratização onde os direitos das crianças foram intensamente discutidos na nova constituinte, caracterizar a criança brasileira e seu processo de desenvolvimento foi ponto inicial para a redação de seus direitos na Constituição Federal de 1988 e a redação do ECA (MARCHI E SARMENTO, 2017).

Faleiros (2011) afirma que na Constituição de 1988 o debate em torno da cidadania de crianças e adolescentes foi inserido devido à pressão dos movimentos sociais que questionavam o sentido de cidadania brasileira. A Constituição Federal diz, em seu Artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2019a, p. 172).

O Estatuto da Criança e do Adolescente concretiza o artigo 227 da Constituição Federal e as orientações da Convenção Internacional sobre Direitos da Criança. Este é o documento de marco nacional para os direitos das crianças, assegurando seus direitos enquanto pessoa humana e sua individualidade. A versão atualizada deste documento em 2019 traz Leis adicionais voltadas para o

⁸ Conforme o Decreto Legislativo nº 85 de 23 de fevereiro de 2017, o Brasil aprova adesão à Convenção Internacional sobre Direitos da Criança relativo a procedimentos de comunicação sobre violações à convenção: venda de crianças, prostituição e envolvimento de crianças em conflitos armados (BRASIL, 2017b).

estabelecimento de políticas e de combate às formas de violência. Contudo, o documento afirma que “o Brasil ainda tem muitos desafios, como garantir a plena efetivação do ECA, permitindo que todas as crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados, protegidos e assegurados (BRASIL, 2019c. p.11).

Faleiros (2011) nos chama atenção para o panorama histórico de concepções de crianças desde a filantropia até a privatização enquanto demanda do discurso político das agendas de governos que acabam por se distanciar das demandas concretas e populares. E o que é mais preocupante, se tornam moedas de troca na democracia burguesa que tange os mais pobres para o assistencialismo e comodismo econômico. Além disso, deixa de lado as resistências forjadas nos setores populares ao longo da história a favor das reparações aos oprimidos, sobretudo da criança e seu pertencimento histórico e social.

De acordo com Rosenberg (2012), as concepções de criança e infância, além de sua construção social envolve uma construção histórica nos planos material e simbólico que, no Brasil, está relacionada à questão racial. A sociedade brasileira é forjada no racismo e a infância é imbuída de conceitos e estereótipos estigmatizados que devem ser desconstruídos tendo a educação como principal via de ressignificação identitária. Sendo a educação um instrumento da atividade humana, esta deve mediar as aquisições históricas que compõe a sua individualidade. Dessa forma, “o indivíduo para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer destes resultados órgãos da sua individualidade” (DUARTE, 1993, p.40).

Para Candau (2000; 2008), neste processo de ressignificação, o diálogo e a interação entre culturas se faz necessário no ambiente de aprendizagem em todas as etapas de formação, envolvendo aspectos familiares e comunitários, o que denominamos de Interculturalidade, base metodológica para a educação das relações étnico-raciais. A prática docente deve interagir com a instituição, a comunidade e a família para que a construção dos significados culturais ou a ressignificação dos estereótipos seja feita em diálogo. Por isso nosso estudo se interessa pelas percepções e práticas de professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), embasada nestas concepções de criança e suas problemáticas. Por isso propomos a oralidade africana como metodologia para ensino de História e cultura afro-brasileira e africana neste Ciclo, considerando a necessidade de reparações para a formação da individualidade da criança enquanto

pessoa humana e ser social. A escola é elemento importante deste processo intercultural considerado "permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica" (CANDAU, 2000, p. 56).

2.3.1 A instrução elementar de crianças

Stephanou e Bastos (2005, p. 418) afirmam que “a história cultural ou o estudo da produção dos sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado sinaliza para uma compreensão dos diferentes processos educativos e escolares”. Portanto, trazer a história da educação brasileira nos faz compreender o contexto social e econômico das políticas educacionais implementadas e os sentidos dos objetivos educacionais a cada indivíduo e sua individualidade.

A instrução elementar foi o ponto do debate da reorganização do Brasil Império, constando da Constituição de 1824 a institucionalização da instrução primária com as escolas de primeiras letras em todas as províncias. O currículo era de caráter moralista, privilegiando o letramento a partir das regras da moral cristã e princípios ideológicos do Império. O período escravagista determinava quem realmente possuía cidadania, segundo a própria constituição. Para Cury (2005, p. 19-20):

O Império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal de cidadania [...] Primeiramente pode-se dizer quem não é. Não é cidadão o escravo. Aliás, a Constituição é muda a esse respeito. Vergonha ante o princípio de igualdade jurídica posta no art. 179, XIII? Contradição entre princípios liberais e situações escravocratas?

Ao longo do século XIX era necessário inserir os marginalizados no processo educativo, considerando a sociedade como homogênea e a educação como um instrumento de equalização social por métodos moralistas com definições de papéis sociais. A democracia burguesa tomava corpo e o principal objetivo da educação era somente a alfabetização para acesso ao voto, o que dependia também da condição de raça, classe e gênero. Mulheres, negros e pobres não tinham direito ao voto. Apesar da organização, não havia qualificação docente para tal demanda, tampouco acompanhamento sistêmico quanto à estrutura das escolas, materiais, acesso e permanência dos mais pobres e remuneração satisfatória do trabalho docente. O direito universal caía apenas para os liberais, levando o caráter

elitista da educação a privilegiar o ensino superior nos grandes centros(SAVIANI, 2005).

Segundo Cabral (1984) e Silva e Castro (2016), a organização escolar brasileira não possuía, no século XVIII e XIX, alicerce algum servindo apenas aos interesses europeizantes do império. Com o fim da Monarquia e início da República, os interesses se modificam e entre eles, a responsabilidade pelo ensino primário ao Estado por vias de políticas educacionais com vistas a organizar a educação brasileira ao longo de todo século XX. O Ato Adicional de 1834 definia o ensino elementar enquanto dever das províncias.

Destacamos o Maranhão que trouxe a preocupação com a expansão deste ensino no interior do estado. Diante de sua realidade escravocrata e latifundiária, os filhos dos grandes fazendeiros iriam estudar em Lisboa e, quando retornavam, formatavam a elite erudita ludovicense, enquanto que o restante da população permanecia no analfabetismo, não incluindo aqui, a população negra escravizada e tampouco os povos indígenas.

No Maranhão, em 1835, o Partido Liberal e o Partido Conservador se alternavam na presidência da província e, apesar das divergências no método de governo, comungavam do mesmo ideal para o ensino elementar voltado para a expansão de alcance das massas em observância à moral religiosa e ideologia da nação. A exemplo do presidente liberal Cincinnato Pinto da Silva em 1881 sobre o ensino elementar, dizia "que se deveria levar às camadas da sociedade que se conservavam nas trevas da ignorância a luz e a educação de que elas necessitavam, a fim de que se convertesse" (CABRAL, 1984, p. 33).

Este período foi pano de fundo para diversas revoltas nas províncias do Brasil como a Balaiada no Maranhão (1838-1841), o Levante dos Malês na Bahia (1835), a Cabanagem no Pará (1835-1840) e a Guerra dos Farrapos no Rio Grande do Sul (1835-1845), organizando a classe oprimida e escravizada. A preocupação das províncias com a expansão do ensino elementar era que ele chegasse a quem realmente servisse aos interesses políticos, econômicos e morais da nação, evitando a instrução daqueles e daquelas que se voltavam contra o império (CABRAL, 1984).

De acordo com Bencostta (2005) e Saviani (2005), a organização do ensino primário no Brasil iniciou a partir da perspectiva de crescimento econômico e manutenção da ordem imperial e vai se reorganizando mediante a análise da

conjuntura política e dos embates partidários em busca da independência. As políticas educacionais eram voltadas para tais objetivos, lançando mão de estratégias de controle e autorregulação do ensino para que fosse ministrado e ofertado de acordo com os objetivos propostos pela política educacional para cada seguimento social, por isso a adoção do ensino mútuo como método.

O ensino mútuo surge na Inglaterra sob as influências da revolução francesa e os projetos de Joseph Lancaster na educação de crianças pobres em Londres que previa uma formação confessional e monitoral, ou seja, a instrução por meio do monitoramento de alunos para alunos. O ensino mútuo gerou inicialmente descontentamento de conservadores ingleses que, aliados à igreja, previam a manutenção do *status quo* dos dominantes e a subordinação do proletariado. Isto porque, diante do analfabetismo, instigar o conhecimento poderia fazer emergir algum germe de revolução proletária. Devido a esta problemática, o método acentuou suas características de regulação e doutrinação, garantindo assim, o controle sobre conteúdos, professores e resultados da aprendizagem. Há uma relação do método com o processo de alienação e a produção no trabalho industrial (MANACORDA, 1997).

Na análise de Manacorda (1997, p. 260-261):

Permanece o grave defeito do excesso de espírito militarista e de mecanicidade da didática; a iniciativa privada, ligada às pompas militares e aos progressos industriais, revelou-se tão formalisticamente austera como a estatal. Talvez pudéssemos descobrir isso – como Marx – um aspecto da secular vocação do capital a educar para o rigor em todo processo de trabalho e, portanto, também no educativo: uma vocação não negativa em si, mas só no seu caráter de mecânica imposição do alto.

Segundo Cabral (1984) e Bencostta (2005), este foi o método adotado para o ensino elementar no Brasil ao longo do século XIX, garantindo a regulação a partir da figura do inspetor escolar com a função de vigiar as ações docentes que deveriam atender a moral regida pelo sistema. Além do mais, a formação para o magistério deveria acontecer nas escolas normais para garantir esta moral segundo o poder público. O método de Lancaster, além de prever a manutenção da subordinação proletária, supria a falta de professores(as) através do sistema de monitoramento dos alunos mais instruídos para o menos instruídos. No Maranhão, por exemplo, a primeira escola normal para formação de professores(as) foi criada em 1840 e já possuía o método Lancaster trazido por Felipe Benício de Oliveira

Conduru, enviado à França especificamente para obter esta formação (CABRAL, 1984).

2.3.2 Os grupos escolares

O século XX entra iluminado pelas ideias da Revolução Francesa e o ideal republicano de liberdade, igualdade e fraternidade, embasando as políticas educacionais de todo mundo ocidental. O Brasil agrário-exportador, encontrava nas reformas educacionais a possibilidade de aumento dos índices de escolaridade da população que até então, somava-se apenas a um terço em idade escolar atendidas pelo sistema de ensino elementar. Contudo, segundo Manacorda (1997, p. 16):

A reorganização do estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

Bencostta (2005) e Saviani (2012) neste contexto afirmam que a mudança de regime para a república trouxe também novos ideais de sociedade definidos na primeira Constituição do Brasil República em 1891. Foi nesta Constituição que houve a criação dos grupos escolares sob a organização e manutenção dos estados. Os primeiros grupos escolares surgem no estado de São Paulo no ano de 1893. Possuíam prédio próprio e imponente que por vezes disputava com a estrutura de igrejas e do próprio prédio do governo. Este prédio centralizava o atendimento a toda região das grandes cidades, o que facilitava o controle político e econômico. Quanto à organização do ensino, se dava por classes homogêneas, com tempo definido, além do uso de livros didáticos, literatura infantil e cartilhas configurando “uma proposta diferenciada de escolarização destinada àqueles que durante muito tempo ficaram sem qualquer oportunidade de instrução” (BENCOSTTA, 2005, p. 69).

O método de ensino era o intuitivo, fundamentado nas ideias de J.H. Pestalozzi, se contrapondo ao Lancaster do período anterior e objetivava a formação cidadã para a República. O suíço Pestalozzi fundamentou sua pedagogia nos anos de 1800, reforçando o amor materno como princípio da formação humana nos

primeiros anos de vida, tendo a bondade como ponto de partida, apesar de refutar a inocência da criança. Seu método trazia aspectos da curiosidade infantil em busca do conhecimento. Com isso, não havia punições para erros, nem reguladores dos processos, diferentemente do método de Lancaster (MANACORDA, 1997, p.1997).

Ainda sobre a organização dos grupos escolares, destacamos a presença do diretor. Figura masculina que por muito tempo garantiu a autoridade do Estado dentro da escola e mais tarde se tornaria uma função feminina devido ao baixo prestígio da área. Neste cenário de gênero, a presença das mulheres nos grupos escolares era apenas no papel de professoras, sendo que neste período, a escola passa a ofertar salas mistas⁹, ou seja, de meninos e meninas. Contudo, a presença das meninas na sala ainda despeitava ações em torno dos conteúdos voltados para o lar, além das atividades físicas diferenciadas e separadas dos meninos (BENCOSTTA, 2005; SANTOS, 2017).

As pesquisas de Silva e Castro (2016) destacam no Maranhão os grupos escolares mistos que surgem em 1903 em São Luís durante o governo do Coronel Alexandre Collares Moreira Júnior com 207 alunos matriculados. O professor Barbosa de Godóis era quem dirigia os grupos escolares de São Luís, além de dirigir também a escola normal e a escola modelo no mesmo período. A criação dos grupos escolares no Maranhão se deu por análise do cenário educacional frente ao índice de analfabetos e a má formação docente, critérios enfatizados nos discursos do governo e que renderam decretos e normas internas de funcionamento e ensino. A estrutura e método seguiam a organização de referência do estado de São Paulo. No interior do Maranhão, os grupos chegaram em 1906 a Rosário e São Bento. Posteriormente, em 1909, os grupos escolares chegam ao município de Codó.

Abaixo, uma imagem do antigo Grupo Escolar Sotero dos Reis, na cidade de São Luís, escola que ainda conserva em sua fachada a nomenclatura. Vejamos:

⁹A primeira escola mista que se tem registro foi fundada em 1880, oito anos antes da Lei Áurea, pela professora e romancista negra Maria Firmina dos Reis, no povoado de Maçaricó, município de Guimarães/MA. Mantida e dirigida por ela mesma, durou apenas 3 anos devido às perseguições políticas e racistas da época (SANTOS, 2017).



Figura 3 - Grupo Escolar Sotero dos Reis

Fonte: Agência de notícias governo do Maranhão.

<http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/governo-entrega-reforma-do-historico-predio-do-ce-sotero-dos-reis-nesta-segunda-feira-17>

Saviani (2012) e Bencostta (2005) afirmam que há uma contradição no discurso republicano na implantação dos grupos escolares que eram, majoritariamente instalados nos grandes centros urbanos e que traziam propostas e organização rígidas e elitizadas que as camadas populares não conseguiram alcançar. Além do mais, a organização curricular dos grupos escolares privilegiava o ensino patriota e intelectual a partir da transmissão de conteúdos de leitura, caligrafia, geografia, ciências, higiene, moral e cívica, na formação do que chamavam de “cidadãos úteis à República” (BENCOSTTA, 2005, p. 71).

O índice de falta e evasão aumentava entre os(as) filhos(as) de trabalhadores por não cumprirem as regras do regimento interno no que diz respeito a horários, período de matrículas e sucesso nos exames. Trabalhadores rurais e a população negra liberta, ainda sob a cultura do analfabetismo escravo, não colocavam a educação elementar como prioridade. A obrigatoriedade do ensino foi decretada como medida para sanar a infrequência dos alunos, porém, não havia nenhum tipo de acompanhamento mesmo porque, estava evidente que os grupos escolares na verdade estavam sendo forjados para a elite, no caso, a burguesia industrial que emergia neste contexto. Dessa forma: “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (SAVIANI, 2005, p. 31).

Para Kuhlmann Jr (2011), o atendimento à criança era discurso político ideológico e econômico. Era baseado no cuidado, assistência e moralização cultural, tanto para crianças filhas da classe média, quanto para as filhas de mães pobres que necessitavam trabalhar, sobretudo as negras logo após a abolição do trabalho escravo. Porém, especialmente para este público, a educação ofertada dentro do modelo moralista era europeizada, pejorativa e racista. O jogo de papéis sociais já se fazia presente na formação da individualidade infantil e, para que as crianças negras experimentassem seu lugar na sociedade, eram promovidas por exemplo, brincadeiras de capitão do mato e negro fugido ou cocheiro e burro, onde os papéis eram sempre bem definidos.

Os grupos escolares ainda persistiram até a década de 1970, substituídos pelo sistema de ensino de 1º grau determinado pela Lei 5.692/1971, seguindo o já proposto no Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, conhecido como Reforma Benjamim Constant que definia o ensino primário no Distrito Federal. A persistência da organização escolar em grupos se deu pelo privilégio ao ensino secundarista e superior a qual detinham a elite urbana, facilitando o acesso dos filhos e filhas das elites às classes dos grandes centros urbanos, relegando aos menos favorecidos, as classes pouco assistidas pelo Estado. Esse fato, consideramos antidemocrático na república, visto que “as elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos” (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 27).

2.3.3 A educação de crianças na Lei de Diretrizes e Bases

O cenário educacional brasileiro ainda percorria um longo caminho por uma organização que abarcasse as camadas mais populares para atender ao novo limiar da sociedade democrática defendida no momento. Contudo, ainda sob a política agrário comercial, mas com um pé na industrialização devido às políticas de mercado internacional, a educação continuou no segundo plano diante das demandas de mercado e as imposições políticas das ideias progressistas que já se assumiam à época. Nestes rumos, a década de 1930 foi marcada por conflitos ideológicos entre os liberais e os católicos (GIRALDHELLI JR, 2000; LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

Os liberais tinham como base, uma constituição democrática fundamentada na Escola Nova, laica e descentralizada. Estes publicaram em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação visando a reformulação de toda política educacional com base nos fundamentos da escola nova; os católicos por sua vez, mantinham a defesa da pedagogia tradicional e seus dogmas, exigindo a obrigatoriedade do ensino religioso cristão e a centralização da proposta educacional para manutenção da elite no poder intelectual e o proletariado na força de trabalho. O governo, numa posição conciliatória, promulga a carta constitucional em 1934 com caráter descentralizador, propondo a municipalização do ensino fundamental. Porém, diante do contexto político da época, a centralização foi o que permeou as políticas educacionais, privilegiando o ensino secundário e superior com vistas à disputa industrial.

Faleiros (2011) aponta que no governo de Getúlio Vargas (1930 – 1937), houve propostas mais centralizadoras e intervencionistas, inclusive para as crianças. A criação do Estatuto da Família, por exemplo, além da legalização do trabalho precoce aos 14 anos de idade. Com vistas a contemplar o nacionalismo aclamado, em 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, adotando medidas centralizadoras que dobraram as escolas primárias em quantidade, porém, priorizando o acesso ao ensino secundário e superior para a profissionalização industrial.

Dada a importância do ensino secundário, a cerimônia de inauguração do prédio do Ministério da Educação e Saúde Pública contou com a presença de vários estudantes secundaristas saudando o então presidente Getúlio Vargas, como vemos na imagem a seguir:



Figura 4: Inauguração do prédio do Ministério da Educação e Saúde Pública
Fonte: CPDOC. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>

Para Ghiraldelli Jr. (2000) e Libâneo, Oliveira e Toschi(2003), o segundo período de Vargas, considerado Estado Novo (1937-1945), reforça a centralização do Estado nas políticas educacionais. Agora sob regime totalitário por meio das reformas do então ministro Gustavo Capanema, fortalece o ensino comercial (secundário e superior), em decorrência da nova ordem mundial a qual o Brasil buscava se inserir: o desenvolvimentismo.

O ensino primário somente é citado na constituição de 1934 como sendo obrigatório e gratuito apenas aos menos favorecidos, porém sem uma definição de objetivos. Foi suprimido ainda mais neste novo período através da Constituição de 1937 quando retira a obrigatoriedade da União e estados em ofertar a todos indistintamente e providenciar um plano nacional de educação para todos os graus. Esta Constituição desobriga o Estado ao custeio deste ensino, fixando um pagamento mínimo à caixa escolar das escolas públicas aos que não comprovarem baixa rendaafirmando que “os mais ricos, diretamente, é que deveriam financiar a educação dos mais pobres” (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 82).

De acordo com Araújo (2009) e Ghiraldelli Jr (2000), com a queda do governo Vargas em 1945, os grupos dominantes voltam a debater as finalidades da educação. O presidente provisório José Linhares sanciona a Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, organiza as etapas enquanto categorias de ensino e suas estruturas. O ensino primário passa a se articular com as outras modalidades de ensino, inclusive com o jardim de infância enquanto categoria contínua de formação, culminando em exame admissional para o ensino ginásial. O ensino primário, segundo a Lei Orgânica, tinha por finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (ARAÚJO, 2009, p.244).

O ensino primário estava abandonado desde o Império por não ser considerado uma responsabilidade para a nação, sem recursos a prover sua manutenção, dependendo unicamente das necessidades da administração pública estadual que o deixavam à margem de seus planos de governo. A União fortalece, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, a oferta gratuita e obrigatória do ensino

primário fundamental a crianças de sete a doze anos em instituições públicas ou privadas organizadas em regimes seriados, individuais ou grupos escolares. Este documento também oficializa a fiscalização das atividades de ensino, das normas gerais e da capacitação docente. Carrega em suas orientações os princípios escolanovistas brasileiros da formação humana e o nacionalismo privilegiando as aptidões individuais ao passo que mantém a sistematização dos conteúdos aos modos da pedagogia tradicional. Isso configura o fortalecimento do principal objetivo da educação nacional voltado para a formação dos cidadãos úteis à república industrial (GIRALDELLI JR, 2000; CURY, 2005).

Segundo Gontijo (2015, p.175), em 1949 o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação criam o documento "Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas" com finalidades voltadas para o processo de democratização do país, ainda no viés escolanovista. Uma democracia centralizada, ao determinar uma base nacional devido as reformas administrativas constantes por cada região e sua política vigente. O que traduzia uma perda didática e administrativa na organização escolar por não haver uma definição na pauta.

Contudo, ainda percebemos a função homogeneizadora da escola de princípios comuns, não se atendo às individualidades e idiossincrasias do processo educativo para crianças bem como na proposta dos grupos escolares. Ao centralizar o currículo, se privilegiava a cultura dominante apresentada como modelo moderno de formação para a cidadania plena de todo e qualquer indivíduo, capacitando para a leitura, escrita e patriotismo, não importando suas especificidades culturais, biológicas ou históricas.

Santos (2017) enfatiza o papel das mulheres e suas representações no desenvolvimento do ensino primário deste período em diante. Com fundamentação nas teorias de escolanovistas, a maternidade se tornou um elemento impulsionador para a alfabetização de crianças na escola primária. A dicotomia entre o conservadorismo católico e o letramento era disposta nas mãos femininas, público alvo das escolas normais. Em toda república havia um projeto de higienização e conservadorismo a fim de alcançar propósitos econômicos para manutenção do *status quo* dos grupos dominantes. Às mulheres, que até então não tinham papel de destaque na sociedade, coube a destinação do ensino primário visto que a sua retribuição financeira, deixaria de não agradar os homens letrados da sociedade.

Além do mais, o discurso da época deixava claro a condição feminina. Consideravam que “já que as mulheres deveriam ser as educadoras de seus filhos pequenos, por que não aproveitar a domesticidade para auxiliar a instrução nas escolas primárias públicas?” (SANTOS, 2017, p. 55).

Para Ghiraldelli Jr (2000, p. 110), de 1946 a 1964 “o Brasil foi governado sob uma nova Carta Constitucional. A Constituição de 1946 era liberal e regularizou a vida do país procurando garantir o desenrolar das lutas político-partidárias”. A garantia desta ordem era feita pela estratégia de conciliação de classes. A cooptação de lideranças estava presente nos governos deste período. Este cenário provocou mudanças nas políticas educacionais, revisando os objetivos e finalidades do proposto anteriormente nas Leis Orgânicas para formatar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961 pelo presidente João Goulart. Esta Lei, apesar de ter sido concebida num regime liberal populista após a ditadura Vargas, privilegiava a pedagogia verbalista, sendo considerada “uma traição para com as forças democráticas e populares” (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 116).

O período que se sucede, de 31 de março de 1964 a janeiro de 1985, é considerado como ditadura militar que, para a educação, teve grandes consequências. O ensino primário permaneceu obrigatório a partir dos sete anos de idade como na legislação anterior e a prioridade de governo se mantém sob o desenvolvimento no sistema capitalista em detrimento da formação cidadã. A ideologia militar perpassa por todas as políticas educacionais do período, acentuando ainda mais os objetivos da formação para a indústria. O ensino primário, por sua vez, foi renomeado para ensino de 1º grau e em 1972, o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura elabora o documento "A escola de 1º grau e o currículo" (GONTIJO, 2015, p.177), dividindo em parte comum e diversificada e expandindo o ensino de 1º grau para oito anos.

Saviani (2012, p. 54), considerava este marco como o “aligeiramento do ensino destinado às camadas populares”. Com o foco voltado para a preparação para o mercado de trabalho e o militarismo regendo os currículos, a formação além de moralista, passa a ser objetiva aos moldes do sistema capitalista em ascensão no Brasil. Nos anos 1970 o Brasil solidifica o currículo diferencialista, monocultural e tecnicista que traz como base política a formação de mão de obra técnica de um lado, e de outro, a formação intelectual para os mais abastados. Comparando os sentidos de currículo no Brasil e sua origem etimológica europeia, refletimos sobre

os interesses que envolvem a composição de normas e diretrizes para a educação brasileira (MEDEIROS E LIRA, 2016; SAVIANI, 2012).

Para Faleiros (2011), a década de 1980 no Brasil foi marcada por reivindicações trabalhistas e incluíam em sua pauta de luta, a creche como direito e dever do Estado, sendo que, por iniciativa popular, começaram a surgir as creches comunitárias de caráter assistencialista. As reivindicações trabalhistas, do movimento negro, de camponeses e tantos outros da sociedade civil que se organizavam em torno da redemocratização do país fortaleceram a necessidade de repensar as bases nacionais da educação brasileira. A pauta da infância foi debatida e inserida nas discussões em âmbito nacional, culminando no direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, instituída pela Constituição de 1988. Esta Constituição Federal estabelece o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito como direito de todos. No Artigo 227 afirma que:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2019a, p.172).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Aguiar e Dourado (2018) afirmam que a década de 1990 foi marcada por grandes mudanças no plano educacional, principalmente no que tange às políticas e programas federais e suas implicações nos estados e municípios. As propostas neoliberais levaram o sistema capitalista a estabelecer as finalidades da escola a partir de parcerias público/privado e financiamentos de organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial para alcance das exigências de mercado, provocando mudanças de valores e práticas escolares e sociais.

A concepção de sociedade se voltou para a tecnologia com vistas a intensificar os processos produtivos por meio das habilidades individuais e competências cognitivas. Contraditoriamente ao centralismo ditado a estas propostas, a concepção de que a escola teria função de formar cidadãos científicos, assumiu a interculturalidade presente nas relações sociais e na construção do conhecimento. A formação ocorre em todos os espaços, seja real ou virtual, de forma global com os mais variados meios e na interação com culturas e linguagens

diversas na busca por uma permanente capacitação (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003).

Autonomia, criticidade, igualdade e adaptabilidade passam a integrar a concepção de cidadania por despertar valores neoliberais em torno do empreendedorismo, competitividade, criatividade e cooperação. Além do mais, o forte apelo privatista das propostas defendidas nos acordos, trazem como pauta “exclusão, a segregação e a marginalização social das populações pobres, em razão de essas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 54).

Na década de 1990, onde a análise da escolaridade do(a) trabalhador(a) era passo para alcance de metas de desenvolvimento econômico, a qualidade da educação primária passou a ser o carro chefe das políticas educacionais visando a permanência e o combate à repetência, bem como o abandono escolar. Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso adota uma série de medidas em busca da qualidade/quantidade da educação básica com vistas a atender os acordos neoliberais firmados. Neste cenário, um debate está na reta final para, traduzir a política educacional por vias descentralizadas envolvendo a sociedade civil, universidades, organizações de trabalhadores, sindicatos de professores e representações estudantis. Foi o que culminou no projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a ser encaminhado e analisado pelo Congresso Nacional após intensos embates entre os blocos partidários que a propunham.

Do exposto, surgia a Lei 9.394, aprovada em 23 de dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. A referida Lei faz alterações no Ensino Fundamental, incluindo-a como parte integrante da Educação Básica de oferta gratuita e obrigatória com duração de oito anos, estabelecendo em colaboração com municípios, as diretrizes para este atendimento, assegurando processo de avaliação nacional da qualidade da oferta (BRASIL, 1996).

Os objetivos do Ensino Fundamental para esta Lei foram de encontro à formação cidadã mediante:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2016, p. 14).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) foi uma das principais estratégias para financiamento do Ensino Fundamental, reverberando em programas e projetos governamentais e apoiados pela iniciativa privada como, por exemplo: o projeto Amigos da Escola em parceria com a Rede Globo e os programas Biblioteca na Escola, Merenda Escolar e Transporte Escolar.

Contudo, conforme Medeiros e Lira(2016, p. 175):

Do ponto de vista das práticas é necessário considerar que o sistema educacional brasileiro é marcado pela exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade, e o ensino fundamental obrigatório está longe de ter a qualidade que os documentos apontam, mesmo anos depois da ampliação desse nível de ensino.

Tanto Davies (2016) quanto Sousa, Silva e Ludwig (2018) consideram que os governos que sucederam também deram continuidade a ótica neoliberal de se fazer educação no Brasil. A educação do século XXI se inicia com um governo de caráter populista, porém sob as amarras do Banco Mundial, assim como os anteriores. O propósito de manter as diretrizes da educação nacional sob a regência do Banco Mundial, fez com que programas de governo se mantivessem atrelados aos propósitos internacionais de mercado. Apesar de possuir linha ideológica diferente dos governos anteriores, em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência com o programa de governo intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 209).

Embora o caráter populista ampliasse o diálogo em torno da democratização e da qualidade social da educação, os avanços que o compete se deram a partir dos mecanismos de regulação internacional aos quais o país estava vinculado. Consequentemente, as políticas educacionais para que lograssem sucesso a posteriori, necessitavam de confirmação do atual governo.

Segundo Sousa, Silva e Ludwig (2018, p. 212):

O Programa do Governo do Presidente Lula é construído a partir de dados do governo anterior, no caso do governo de FHC, e o referido Programa detecta como erros de FHC e rechaça o controle concentrado no governo federal, via mecanismos centralizadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a exigência de adesão aos programas de reformas educacionais

como condição de acesso a recursos e os procedimentos de avaliação centralizados e classificatórios.

Os primeiros anos do século XXI foram marcados por mudanças de paradigmas na educação brasileira que leva ao Ensino Fundamental, a responsabilidade de ascenso social e econômico do país. Este fato nos faz retomar ao significado social de criança ainda no Brasil República em busca de uma identidade nacional e afirmação enquanto economia a partir do trabalho assistencial e moralizador das crianças. Para este novo momento histórico, os desafios giram em torno do desenvolvimento tecnológico e os elementos que cobram indivíduos autônomos, críticos e competitivos que dialoguem com as diversas linguagens do conhecimento.

Neste sentido, em 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que traz uma seção específica sobre a organização curricular, vejamos:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2013, p. 66).

A partir de Barreto e Mitrulis (2001) e Medeiros e Lira (2016), compreendemos que o Ensino Fundamental, teve seus propósitos políticos modificados assim como sua nomenclatura. Ao se tornar fundamental pela Lei nº 9.394/1996 com duração mínima de 8 anos, apresentou valores de solidariedade, reciprocidade e tolerância perante a sociedade.

Em 2009, com a ampliação do ensino de 8 para 9 anos através da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, os propósitos também se ampliaram e percebemos que os valores se voltam para a interculturalidade como estratégia de garantia da aprendizagem global. Neste discurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que o Ensino Fundamental significa:

Cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (BRASIL, 2013, p. 70).

O século XXI inicia com debates fortes em torno dos novos paradigmas da educação e sua estreita relação com a globalização dentro do sistema capitalista.

O Brasil, neste contexto, se encontrava em um período de políticas de reparações sociais em cumprimento aos dispositivos internacionais e manutenção/renovação dos financiamentos com o Banco Mundial e com o FMI para alavancar sua economia e o mercado exportador (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003; NUNES, 2013).

A partir de 2003, o caráter populista do governo de Luís Inácio Lula da Silva lança mão de propostas no campo da educação em busca de respostas satisfatórias aos índices de desenvolvimento, muito semelhantes ao governo anterior no que se refere à articulação centralizadora das medidas, privatização, manutenção ou ampliação de programas para alcance das metas de qualidade/quantidade. No entanto, amplia a concepção de qualidade a partir das políticas de cotas e ações afirmativas para população negra, indígena, cigana e na educação especial (CAMPOS, FERREIRA E NUNES, 2018; DAVIES, 2016).

Para Medeiros e Lira (2016, p. 167), “o ponto chave do ensino fundamental de 9 anos é a reorganização da proposta pedagógica, respeitando a criança em suas fases específicas de desenvolvimento”. Além disso, a alteração da LDB valoriza a escola em ciclos e destaca o ciclo inicial como uma etapa de alfabetização compreendendo inicialmente, os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º anos). Posteriormente, este ciclo inicial ficou reduzido para o 1º e 2º anos, conforme a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos se deu por necessidades políticas visto que o Brasil não conseguiu cumprir as metas estabelecidas para a erradicação do analfabetismo, apesar das estratégias e métodos adotados em legislações e períodos anteriores. Ainda assim, Medeiros e Lira (2016, p. 167) refletem que “é inquietante considerar que a ampliação do ensino fundamental seja mais uma formalidade política do que uma verdadeira alternativa para os graves e antigos problemas da educação básica”.

2.3.4 Os ciclos no Ensino Fundamental

A Lei nº 9.394/1996 indica a organização em ciclos como alternativa ao regime seriado nos artigos 23 e 32. Os ciclos escolares podem ser compreendidos como “períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em

blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino” (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 103).

Os ciclos escolares surgem no Brasil na década de 1960 com a intenção de regularizar o fluxo de estudantes ao longo da escolarização evitando repetência. Este regime é uma alternativa ao seriado, ampliando o período para o alcance dos objetivos para determinada etapa da aprendizagem. A alternativa por ciclos se faz desde a década de 1960, a partir de propostas curriculares que, mesmo diversas, estão direcionadas para a universalização do ensino escolar baseados nos princípios liberais da democracia desde a primeira República (BARRETO E MITRULIS, 2001; MAINARDES, 2011).

De acordo com Barreto e Mitrulis (2001, p. 104), na década de 1950 a retenção era de “57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental”, apontando como principal objetivo da divisão do ensino primário em ciclos para evitar o grande índice de retenção entre as crianças em idade escolar. O combate a retenção neste contexto toma como ação a promoção automática garantindo permanência das crianças em idade cronológica de formação e a abertura de novas vagas para as crianças ingressantes no primeiro ciclo. Contudo, a mudança de regime se destacava como preocupação nos debates educacionais para que não fosse somente mais uma cópia de modelo estrangeiro sem observar as demandas sociais e as individualidades dos envolvidos.

O Brasil se encontrava em um cenário crescente economicamente e necessitava de medidas atenuantes à situação do analfabetismo de crianças em idade escolar e aos problemas causados pela retenção nos primeiros anos escolares. O Brasil teve um crescimento populacional de 35%, passando para 70 milhões de habitantes e era regido pela política de 50 anos em 5 do governo de Juscelino Kubitschek. Alguns estados brasileiros, fundamentados pelas indicações da Conferencia Regional Latino Americana sobre Educação Primária e Obrigatória realizada em Lima em 1956 e das exigências das relações internacionais de produção, começavam a implantar o regime de ciclos em sua política educacional. O aumento de vagas nas escolas primárias e a diminuição dos índices de repetência faziam parte dos planos de desenvolvimento do Brasil. Na defesa da progressão, também entendiam que a retenção não promovia aspectos positivos na formação individual da criança (BARRETO E MITRULIS, 2001; MAINARDES, 2011).

Na década de 1960, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo iniciam então a reorganização curricular com base em estudos da psicologia em perceber a heterogeneidade em cada etapa da aprendizagem. Destaque para Santa Catarina que teve maior rendimento em relação a progressão continuada já contemplando o que viria a ser aprovado pela lei da Reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 que trata da preparação para o trabalho. Mesmo assim, críticas foram direcionadas a experiência catarinense em torno desta reorganização, demonstrando superficialidade na formação, aligeiramento do ensino e distanciamento das demandas sociais em decorrência dos argumentos de ordem econômica.

A década de 1980, marcada pela luta em prol da democratização brasileira, barra a organização em ciclos da forma como vinha sendo implantada pelos estados. Era baseada nos modelos estrangeiros estadunidenses e ingleses que marcavam a progressão automática enquanto válvula de garantia do acesso e permanência escolar. As críticas eram tecidas a partir das análises das experiências da Inglaterra e Estados Unidos em que crianças que passavam por ciclos primários através da progressão continuada de forma elementar não progrediam para ciclos mais avançados que necessitavam de maior conhecimento científico. Ou seja, havia a inclusão social, porém, a estes inclusos era limitado o acesso ao conhecimento científico. Segundo Barreto e Mitrulis (2001, p. 111):

O que se ignora de modo geral no Brasil é que os sistemas de avanços progressivos, embora inspirados em uma concepção mais democrática de educação [...] encontram também dispositivos sutis de aliar a seleção social dos alunos aos meandros da sua trajetória escolar diferenciada.

Neste interim, Barreto e Mitrulis (2001, p. 112) afirmam que “com objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade”, São Paulo, Minas Gerais e Paraná iniciam a reformulação do entendimento político e pedagógico dos ciclos criando o ciclo básico (1ª e 2ª séries do 1º grau). O contexto político se aliou à realidade educacional latino-americana fundamentada pela psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro fundamentada em Jean Piaget. Esta contribuição orientou educadores(as) brasileiros diante da problemática da retenção em massa nos primeiros anos do ensino primário e as consequências negativas da progressão automática para as crianças da escola pública (BARRETO E MITRULIS, 2001).

Embasados pelas contribuições de Emília Ferreiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a organização da educação brasileira em ciclos,

destacando o ciclo inicial como o momento da aquisição da língua escrita. Os municípios priorizam a aquisição da escrita, apostando na socialização e disseminação de propostas bem-sucedidas da região sudeste, sobretudo de Minas Gerais e Santa Catarina, além da interdisciplinaridade como estratégia de ensino e os sistemas de avaliação nacional para alcance das metas de qualidade (BARRETO E MITRULIS, 2001).

A partir de Barreto e Mitrulis (2001), Duarte (2004) e Saviani (2012) observamos que a problemática da retenção permanece e os métodos por si só não são suficientes para a superação da desigualdade educacional. Além disso, as relações sociais de dominação impregnam os processos educativos, o que predispõe a alienação e a manutenção da meritocracia na educação brasileira. Entretanto, a historicidade dos processos, por serem cíclicos, positivamente traz a avaliação como elemento essencial de mudança de paradigmas em torno das políticas educacionais, mesmo que sejam, em parte, decorrentes das relações econômicas do capital. A lógica da avaliação dos processos, ao mesmo tempo em que oportuniza a mudança de conceitos e ações, demonstra fragilidade da organização interna e da individualidade da sociedade brasileira que é histórica, social e educativa (DUARTE, 2004).

Assim, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos consideram o ciclo inicial como ciclo de alfabetização compreendendo os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1^o ao 3^o ano). Assim: “Um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010, p. 36).

Em tempo, temos:

Trata-se ainda de conceber um trabalho que não isole o Ciclo da Alfabetização, mas o considere parte integrante de um processo mais global que é a Educação Básica. Um trabalho que: (re)crie os Projetos Políticos Pedagógicos; atue interdisciplinarmente nos currículos; possibilite que o processo avaliativo cumpra seu papel diagnóstico e que se desvele em ações diversas, principalmente de apoio às crianças com dificuldades; altere, significativamente, os ambientes formativos; traga a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico; dirija uma escuta atenta e qualificada às famílias em suas críticas, sugestões e necessidades; conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um (BRASIL, 2010, p.19).

Em 2012 o Ministério da Educação publica o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo Básico de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p.1) que enfatizam a importância da escola como espaço de apropriação e produção de conhecimento, trazendo a ludicidade como elemento de ligação entre a sociabilidade e a cognição da criança.

A perspectiva de letramento no ciclo inicial envolve a gestão participativa, constituição de projeto político-pedagógico autônomo, valorização docente e escuta da individualidade de cada criança e de seu contexto histórico-cultural. Neste sentido:

É importante favorecer a imersão da criança nas culturas infantis ancestrais e contemporâneas, nas culturas locais e universais, problematizando-as, resignificando-as e, assim, favorecer que as crianças de 6 a 8 anos possam aprender brincando. Isto implica associar a aprendizagem com necessariamente o desenvolvimento do lúdico, ou seja, o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, (re)significar e mobilizar regras, lógicas, produzir o inusitado num contexto regrado (BRASIL, 2012, p. 20).

Por este caminho, o debate sobre a organização em ciclos permeia as políticas educacionais nas últimas décadas avaliando seus objetivos e fins. Em 2017, a organização em ciclos passa por nova reformulação, diminuindo o tempo de alfabetização afim de que, aos 7 anos de idade, todas as crianças estejam alfabetizadas. O primeiro ciclo, destinado à alfabetização passa a ser configurado pelos 1º e 2º anos. Esta mudança se deu a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p 07).

Segundo a BNCC, a criança precisa consolidar a alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. A aquisição da escrita continua sendo a prioridade por considerar que esta consolidação conduz a assimilação dos conteúdos de forma crítica. O gênero literário para este trabalho é o texto. O letramento é endossado pela possibilidade de interação e construção social devido à variedade linguística trabalhada nos diversos textos, o que possibilita a participação crítica e o letramento digital.

Para a BNCC:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2017a, p. 58).

Aguiar e Dourado (2018) e Gontijo (2015) ressaltam o cenário político por traz das amarrações da BNCC até a sua finalização na 3ª versão em 2017. Os debates centralizados em torno da estruturação do documento endossaram o caráter privatista e o poder gestor das orientações internacionais para investimento nas competências individuais. Esta correlação de forças teve impacto direto na reorganização do ensino básico, sobretudo no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O aligeiramento da alfabetização, ou seja, a exigência de que não mais no 3º ano, mas no 2º ano a criança deva estar alfabetizada, descumpra com a proposta do ciclo ao antecipar seus objetivos. Além disso:

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto (AGUIAR E DOURADO, 2018, p. 17).

Ainda, Aguiar e Dourado (2018), Gontijo (2015), Mainardes (2011) e Miranda (2009), afirmam que a concepção da escola em ciclos enquanto uma proposta progressista e democrática deve estar fundamentada na diversidade, no autoconceito, na inclusão e na interculturalidade. Contudo, o aligeiramento dos processos poderá provocar menos permanência do estudante na escola, diante dos debates em torno dos objetivos centrais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Além do mais, as exigências por competências individuais privilegiam sobremaneira os instrumentos avaliativos, mas dificultam os elementos intrínsecos da escola pública ligados a gestão democrática, autonomia na concepção do projeto pedagógico e as individualidades.

3 A LEI Nº 10.639/03

3.1 Pressupostos da Lei nº 10.639/2003

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394/1996 determinando a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial, além de inserir no calendário escolar o dia nacional da consciência negra em 20 de novembro (BRASIL, 2003). Esta conquista é histórica e grandiosa a toda população negra no Brasil devido ser fruto de lutas travadas ao longo do processo de democratização e redemocratização do Brasil. Para compreender este panorama, é necessário tecermos uma breve trilha histórica percorrida em busca por reparações ao povo negro, colocando o acesso à escolarização como sustentáculo das disputas políticas e econômicas.

Ogot (2010) e Niane (2010) nos auxiliam na escrita deste percurso histórico da Lei nº 10.639/2003 pois devemos considerar os marcos favoráveis e desfavoráveis para a sua aprovação. Na perspectiva contrária de negação da inserção da população negra na vida social brasileira, encontramos a Bula Papal *Dum Diversas* emitida pelo Papa Nicolau V em 16 de junho de 1452, considerada a primeira lei contra negros e negras que davam plenos poderes à Igreja Católica portuguesa em prover a escravidão dos povos africanos nos continentes que predominavam o modo de produção escravista. Com esta permissão, Portugal sequestrou e escravizou povos, iniciando o período escravocrata no Brasil¹⁰ devastando famílias, culturas e se apropriando de uma vasta riqueza material. A respeito disso, temos: “O padre Antonio Vieira considerava o tráfico um grande milagre de Nossa Senhora do Rosário, pois retirados da África pagã, os negros teriam chances de salvação da alma no Brasil católico” (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 41).

A forma como eram desenvolvidos o comércio de seres humanos e o processo de roedura¹¹ do continente africano estava fundamentada por teorias

¹⁰Segundo Moura (1992), 4.830.000 africanos(as) foram sequestrados(as) e traficados(as) para o Brasil, o que representa 40% do tráfico mundial entre os séculos XVI e XIX.

¹¹O processo de roedura é uma expressão criada por Ki-Zerbo para designar a partilha do continente africano, sob vias de tratados entre os reinos europeus. Este fato foi oficializado na Conferência de Berlim (1884-1885), que desembocou “num gesto inequívoco de violência geográfica por meio da

raciais, principalmente as de George Hegel, as quais afirmavam que a África era um continente inferior e primitivo e que seus nativos não pertenciam à natureza humana.

Vejamos a conhecida obra de Johann Moritz Rugendas do século XIX, retratando o porão de navio negreiro e a coisificação dos africanos:

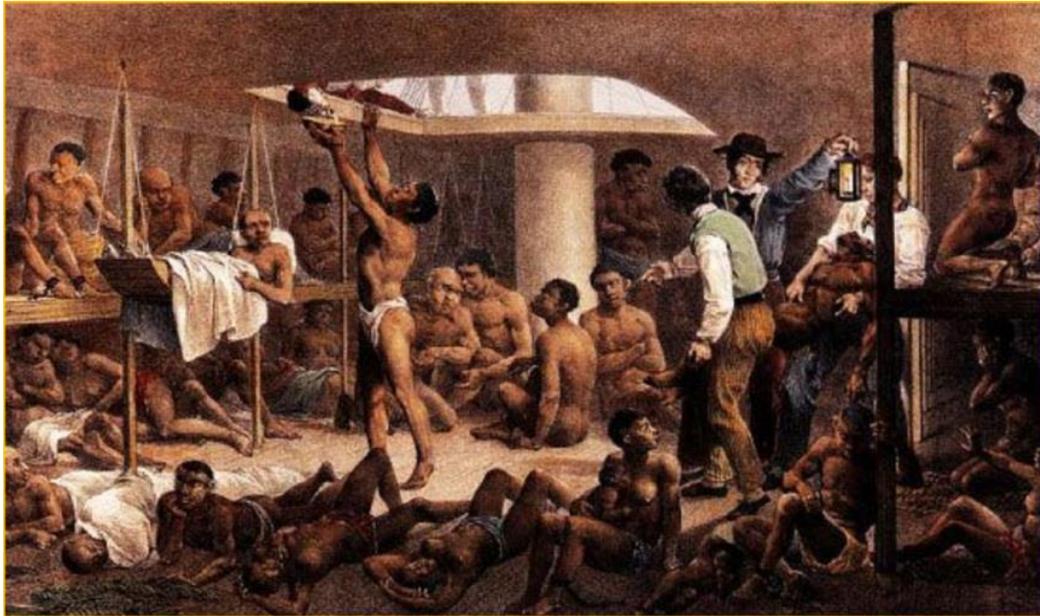


Figura 5: Porão de navio negreiro

Fonte: Rugendas, Johann Moritz. <http://reflexoimperativo.blogspot.com/2016/01/escravos-africanos-e-o-traffic.html>

Contudo, este processo de escravização não se deu de forma passiva. No Brasil, entre fugas e rebeliões, a população negra escravizada e organizada com abolicionistas conseguiu travar a crise econômica entre o Brasil e suas relações internacionais, fazendo com que a Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888), elaborada e aprovada em cinco dias, extinguisse a escravidão em apenas dois artigos. Sem debates e incursões, sem cláusulas para indenização ou reparação à população negra, demonstrou a urgência para revigorar acordos comerciais e finalmente, inserir o Brasil na era moderna do trabalho assalariado. Todavia, este imediatismo causou a marginalização da população negra, além da isenção de culpa do Estado, dos traficantes e compradores de pessoas (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006; NUNES, 2013).

Para Santos (2005, p. 21), “a abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afrobrasileiros da discriminação racial e das consequências

qual quase todo o espaço recortado ganhou um mapa para ser explorado e submetido a controle” (HERNANDEZ, 2005, p. 64).

nefastas desta, como a exclusão social e a miséria”. Não houve nenhuma penalidade ao Estado pelos danos causados, nem políticas de reparações foram estabelecidas para suprir as demandas da grande população negra marginalizada, semianalfabeta e sem posses. No entanto, o germe da liberdade havia sido plantado e os(as) descendentes daqueles e daquelas sequestrados(as) de suas terras de origem, reivindicavam por reparações.

Entretanto, segundo Viana (2015a), havia “o ideal do paraíso racial, marcado por relações cotidianas menos violentas e mais igualitárias”. A imagem do Brasil perpetuada na Europa e América do Norte era de uma dada harmonia entre os povos, expressada em pesquisas científicas francesas e estadunidenses. A relação entre os Estados Unidos da América e Brasil no século XIX se estreitava ao ponto de haver pesquisas exclusivas acerca do povo brasileiro a fim de legitimar o período pós-abolição como frutífero para as relações comerciais.

Desta forma, esgotava-se qualquer forma de ressarcimento da população negra pelo período de escravização e retirada de direitos. Pesquisas norte-americanas como as de Walter Colton (1845) e o livro Brasil e os brasileiros de James Flecher (1857), trataram da facilidade da liberdade a partir do trabalho e das fugas, garantindo uma certa ascensão social. Além do mais, a literatura europeia também salienta este conceito com pensamentos de cientistas renomados como Darwin, Galtone e Gobinau¹² (VIANA, 2015a).

Apesar das retiradas de direitos desde o sequestro e escravização entre os séculos XV e XVIII, as ideias de igualdade e liberdade chegaram ao Brasil a fim de ceder ao cenário europeu e norte americano. As ações afirmativas se tornam então, pauta para este debate em torno do desenvolvimento econômico e das relações comerciais internacionais. Com vistas a alcançar determinado patamar econômico, vários países aderiram as ações afirmativas ou reparatórias para a diminuição do analfabetismo e desigualdade social. Tais ações promoviam políticas que facilitavam o ingresso de setores minoritários da sociedade aos espaços e serviços de constituição da cidadania. Índia, União Soviética, Alemanha, Canadá, Nigéria, Colômbia e Estados Unidos da América possuem um longo histórico de

¹² Conforme Campos (2016), Gobinau foi responsável em fundamentar a tese da imigração europeia no Brasil. Conhecido como o pai do racismo, afirmava o fracasso do país caso esta tese não fosse posta e prática. Gobinau foi um grande teórico racista do século XIX, vindo ao Brasil para análise do povo brasileiro diante das publicações existentes sobre a passividade e harmonia entre os povos. Ele criou técnicas de classificação de indivíduos, originando o famoso Q.I. (teste de coeficiência intelectual)

ações afirmativas. Contudo, os Estados Unidos da América nos chamam mais atenção por ser o berço das concepções liberais para desenvolvimento do ocidente com base no sistema capitalista de relações sociais dúbias em que o Brasil se insere desde a Primeira República (BARRETO E MITRULIS, 2001; LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003; NUNES, 2013).

3.1.1 Ações afirmativas nos Estados Unidos da América

Para Viana (2015a) e Nunes (2013), as relações raciais entre Brasil e Estados Unidos da América ao longo do século XX são comparativas, demonstrando os contrastes e desafios econômicos diante do contexto do pós-abolição. Demarcadas pelo liberalismo e a ânsia da soberania de mercado, além das reivindicações diretas ou conciliatórias dos movimentos sociais e políticos negros, estas relações proporcionaram a correspondência entre as políticas e estratégias afirmativas para a população negra, tanto lá quanto cá. Cabe destacar que as ações afirmativas ao longo da história estadunidense, apesar de estarem alinhadas ao viés econômico do capitalismo, alternaram períodos de promoção e abafamento, servindo de espelho para que o Brasil planejasse ações de cunho assistencialista, paternalista, inclusiva e integracionista da população negra nos espaços da sociedade. Dito isto, é possível analisar que apesar da cultura excludente e racista, “os governos, ora democráticos, ora republicanos, nunca extinguiram essa política de seus raios de ação” (NUNES, 2013, p. 43).

De acordo com Viana (2015a), neste histórico inicial das ações afirmativas e suas controvérsias nos Estados Unidos da América, não encontramos passividade da população negra que se mostrava organizada desde o pós-abolição. Enfatizamos que esta abolição se deu por questões econômicas, causadas pela guerra civil entre o norte (industrial) e o sul (agrário). O sul, dependente da mão de obra escrava para seu desenvolvimento e o norte que ansiava pela ampliação comercial com a união dos estados, aceitaram o Ato de Emancipação em 1º de janeiro de 1863, assinado pelo então presidente Abraham Lincoln. Este documento oficializava o fim da escravidão em todo território estadunidense. Contudo, apesar dos objetivos da Lei, a historiografia se preocupou em menosprezar a participação negra na história da democracia norte americana.

Conforme Viana (2015a), na contramão deste sistema excludente, a presença do povo negro na historiografia norte-americana se tornou objeto de estudo a partir de Carter G. Woodson (1875-1950), fundador da Associação para Estudo da Vida e da História dos Negros em 1915, além das pesquisas de W.E.B. Du Bois sobre a reconstrução da democracia norte-americana registrando o papel da população negra para a união americana. Estas pesquisas contrariavam as publicações oficiais que consideravam a população negra incivilizada e bárbara. Ademais:

Teve impacto significativo sobre autores de manuais escolares [...] Contudo, visões alternativas do período pós-abolição dedicadas a valorizar a contribuição dos negros para a construção da democracia norte-americana, circulavam durante o período e desafiavam a narrativa então predominante(VIANA, 2015a, p. 251).

Desde meados de 1890 era possível encontrar manuais escolares acerca da historiografia negra norte-americana, privilegiando a escrita sobre seus principais personagens. Um exemplo foram os manuais do professor e ex-escravo Edward A. Johnson que pregava o ensino de história negra às crianças pela necessidade de reconhecimento e positivação de sua identidade diante da omissão historiográfica dos autores brancos. Para ele, “a maioria das crianças negras norte-americanas, em seu processo formativo não aprendia quase nada que fosse ‘meritório’ e ‘inspirador’ sobre sua gente” (VIANA, 2015a, p. 254).

Baseado em Nunes (2013) as políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos da América se iniciaram em 1935 como política de trabalho. O Ato Nacional de Relações de Trabalho foi uma política de combate à desigualdade no trabalho, impedindo qualquer repressão à trabalhadores baseados nas questões étnicas ou de gênero. Entretanto, por mais que esta política enxergasse uma igualdade para o trabalho, as ideias iluministas do século XX abraçavam o liberalismo norte-americano gerando a concepção da meritocracia, ou seja, todos são iguais para buscar seu sucesso individual e lograr êxito na sociedade. Assim, mantinha-se fortemente o individualismo, afirmando os papéis sociais haja vista que não haveria condições iguais para tal igualdade democrática. Por conseguinte, reafirmando a necessidade de manutenção dos papéis sociais, os Estados Unidos da América estabeleceram uma série de ações segregacionistas suficientes para suprimir

qualquer ação afirmativa, iniciando pela divisão da igreja¹³, seguindo dos demais setores da sociedade.

Em 1955, quando a costureira negra Rosa Parks foi presa por desobedecer uma ordem segregacionista, os movimentos sociais negros ficaram conhecidos como movimentos de direitos civis por ir contra os atos e políticas de direitos civis norte-americanos que privilegiavam a população branca em detrimento dos direitos da população negra, indiscutivelmente por questões racistas. A acusação e prisão de Rosa Parks se deu pela recusa em levantar do assento de um ônibus para dar lugar a um branco, iniciando diversas mobilizações da população negra organizada em movimentos por direitos civis no sul do país onde a segregação era mais latente. “Sua condenação gerou uma série de protestos e culminou com o boicote da empresa de ônibus pela população negra que era maioria, liderado pelo ativista Martin Luther King” (NUNES, 2013, p. 29-30).



Figura 6 - Rosa Parks

Fonte: <https://www.portaldalideranca.pt/lideres/as-licoes-dos-lideres/3913-rosa-parks-5-licoes-a-aprender-com-a-norte-americana-que-fez-a-diferenca-nos-direitos-civis>

Segundo Fleuri(2003), este cenário ideológico era voltado para a formação de uma sociedade plural, em que a cultura norte-americana era balizadora para a democracia. Este pensamento foi denominado de Multiculturalismo pois: “preconizava que as diversas culturas existentes no interior do território norte-americano seriam assimiladas pela cultura dominante”(FLEURI, 2003, p. 20).

¹³Foi a partir deste contexto que surge a Teologia Negra. “O protestantismo ensinou os negros a ler, a escrever, a encontrar formas artísticas para expressar os sofrimentos vividos [...] Uma igreja autônoma dirigida por negros e ao serviço de suas reivindicações ” (GONÇALVES, 2011, p. 334).

No entanto, diante deste contexto segregador e assimilacionista, os movimentos por direitos civis, em 1964 no governo do presidente Lyndon Jhonson, conseguiram a aprovação da Lei dos Direitos Civis.

Na imagem a seguir, vemos Rosa Parks em reunião liderada por Martin Luther King na organização de atos pelos direitos civis. Vejamos:



Figura 7: Rosa Parks e Martin Luther King

Fonte: Blog História Zine. <https://historiazine.com/rosa-parks-e-a-eterna-luta-contr-o-racismo-df9e6ec93ae2>

Os diversos contextos do multiculturalismo na América tiveram início nos Estados Unidos através das lutas por direitos civis da população negra a partir da década de 1960 tendo como principais lideranças: Martin Luther King, Malcon X, os *Black Panthers* e o movimento cultural de afirmação *Black Power*. Os negros e negras afirmaram sua presença na sociedade norte-americana, inclusive nas universidades, o que provocou a mudança social através do combate à segregação racial. Estes fatos influenciaram a organização em toda América, inclusive no Brasil (FLEURI, 2003; NUNES, 2013).

3.1.2 Ações afirmativas no Brasil

O Parecer 003/2004 afirma, nas Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana que ao longo do século XIX no Brasil Império, houve um aumento da população afrodescendente, registrando muitas fugas, rebeliões e

construção de sociedades quilombolas. Neste cenário, o Estado prevê ações para barrar a independência intelectual e social de negros e negras, proibindo seu acesso à escola através da legislação. O primeiro foi o Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 que estabelecia a proibição de escravizados(as) na escola pública e limitando a instrução de libertos(as) a disponibilidade de professores(as). Esta determinação foi enfatizada no Decreto nº 7.031 de 6 de janeiro de 1878 que designava a instrução de pessoas negras adultas somente no turno noturno, dependendo da disponibilidade de professores(as), salas e meios para este fim, o que nem sempre ocorria (BRASIL, 2004a).

Os povos originários do Brasil (indígenas) não tinham direito à escolarização, visto que não eram considerados cidadãos. Em seguida, com o processo de tráfico e escravização de povos africanos, a população africana e afrodescendente escravizada em território brasileiro também era vista como bem de consumo e não como ser humano, não detendo a estes indivíduos o acesso à escola. A infância não era considerada nesse processo.

Segundo Lobo e Oliveira (2009) e Viana (2015a), a educação da população negra escravizada resumia-se ao adestramento, tendo o castigo como elemento educativo e o trabalho escravo como objetivo desta instrução. Durante os períodos históricos da Colônia, do Império e da Primeira República, muitas foram as leis e regras institucionais que vetavam o ingresso de crianças, jovens e adultos negros e pobres às instituições escolares.

Para Lobo e Oliveira (2009), há hipóteses para a alfabetização da população negra escravizada no Brasil oitocentista. Uma delas é a condição dada aos escravizados domésticos e urbanos por se aproximarem do cotidiano branco e suas características culturais, devendo a eles, além da obediência, o conhecimento da linguagem e maneiras de agir para a qualidade da servidão, o que os aproximavam também da leitura e da escrita. Como exemplo, para os comerciantes da cidade de Salvador/BA, havia um interesse financeiro no letramento dos escravizados pois, ao especializá-los, aumentavam seus lucros. Todavia, na casa grande, usava-se também o critério de afeição para justificar o interesse das amas de quarto pela leitura a partir da observação de suas senhoras brancas.

Neste mesmo período, no Maranhão também encontramos esta mesma hipótese de afetividade para o letramento de negros escravizados. Por exemplo, a história das crianças negras escravizadas na fazenda Damasco, no município de

Guimarães. Segundo as pesquisas, elas foram instruídas à leitura, escrita, artes e legislação pela esposa do português Manuel Martins por não possuir condições de gerar filhos. Devido a esta instrução, com a morte do casal português, estes jovens negros puderam garantir perante a corte, a posse das terras. A fazenda Damásco foi distribuída e renomeada para Damásio, hoje reconhecida como comunidade quilombola do Damásio (CAMPOS, 2005).

De acordo com Bastide (1971), Lobo e Oliveira (2009) e Gonçalves (2011), ao longo do século XVIII surgem as irmandades em várias partes do país com o objetivo de catequizar negros(as) livres e escravizados(as) por meio de assimilação cultural. Eram irmandades e confrarias de brancos, mulatos e pretos, sendo que estas últimas se subdividiam conforme as etnias ou nações. No início, estas organizações mantinham pessoas brancas instruídas na leitura e escritas para auxiliar em seus registros. As irmandades se configuravam em ambiente de manutenção de laços ancestrais, entre eles, a partilha de conhecimentos, favorecendo ensinamentos das letras e números às pessoas libertas e escravizadas ainda analfabetas. Mas vale enfatizar que, apesar dos laços constituídos, eram locais de doutrinação cristã pois, para Gonçalves (2011, p. 331):

Não surgiram de uma necessidade associativa dos negros, nem religiosa, nem profana; os escravos conservavam suas formas próprias de associação. As irmandades foram criadas verticalmente pelo Estado português, pois, no período colonial, o Estado era o único agente que podia autorizar a construção e o funcionamento de uma irmandade. Entretanto, o terreno, os templos e outros prédios construídos pelos membros das irmandades eram incorporados ao patrimônio da Igreja, graças a um contrato formado pelo Estado.

Segundo Bastide (1971) e Gonçalves (2011), a assimilação se fazia nas confrarias e fraternidades à sombra da igreja católica que dava certa liberdade de organização interna para uso das línguas africanas, mas sob as regras da doutrina cristã. Servia apenas para salvaguardar os dogmas europeus na sociedade racista, impregnando seus ensinamentos com teorias que afirmavam a negação da alma negra, demonizando sua cultura.

Assim, Moura (1992) afirma que havia um controle ideológico praticado pela igreja diante das formas de organização da população negra (quilombagem e outras revoltas) que ameaçavam a colônia. O sincretismo religioso foi uma das ações monopolizantes para barrar a manutenção de culturais ancestrais e o crescimento destas nas cidades. O sincretismo tinha o propósito de: “penetrar e desarticular o mundo religioso africano escravizado, usando o método catequista...

Monopolizar o sagrado e influir poderosamente no plano social e político” (MOURA, 1992, p. 34).

Todavia, a resistência contra a colonização material e subjetiva contribuiu para a ressignificação de suas bases ancestrais, mantendo preceitos e rituais originários, agora comuflados neste sincretismo. Ao contrário do pretendido pelo plano opressor, o sincretismo facilitou a manutenção de alguns elementos ancestrais e a formatação de uma nova organização negra urbana: as religiões de matriz africana como Candomblé, Terecô e Mina (MOURA, 1992; BASTIDE, 1971).

Os cultos organizados como hoje conhecemos partem de valores coletivos constituídos na individualidade de cada nação e do contexto dialético a qual foram inseridos. Assim: “A confraria não era evidentemente o candomblé, mas constituía uma forma de solidariedade racial que podia servi-lhe de núcleo e continuar em candomblé com o cair da noite” (BASTIDE, 1971, p. 79).

Na imagem a seguir, podemos ver alguns membros da Irmandade do Rosário dos Pretos que atua na Bahia desde o período escravista.



Figura 8: Irmandade do Rosário dos Pretos da Bahia

Fonte: Blog Sertão Baiano. <http://sertaobaiano.com.br/noticia/salvador-homenageia-irmandade-do-rosario-dos-pretos>

Segundo Domingues (2007), Gomes (2012b) e Viana (2015b), as ações reivindicatórias do povo negro são frutos de organização social. O movimento negro é considerado a organização social mais antiga do Brasil, existente desde o período escravista e composto por entidades e grupos na sua diversidade negra de luta. A

educação sempre foi ponto de destaque na luta por compreendê-la como elemento de ascensão social e resgate da história africana e afro-brasileira.

A partir de Nunes (2013), Cruz (2005) e Viana (2015b), compreendemos que as ações afirmativas no Brasil podem ser registradas desde o período dos movimentos abolicionistas no século XIX que denunciavam os maus tratos da escravidão e exigiam reparações ao povo recém-liberto pela Lei Áurea. As exigências da Inglaterra, Estados Unidos e Canadá foram o pano de fundo para a imediata aprovação desta lei. Contudo, as concepções de igualdade por meio da meritocracia também chegam ao Brasil, além das ações de higienização e branqueamento da nação brasileira. Neste cenário, as organizações negras urbanas e os quilombos na zona rural se fortaleceram a partir de ações reivindicatórias, inserindo com uma de suas principais pautas de luta, a escolarização.

Dado este destaque, podemos compreender as incursões de ações afirmativas no país ao longo de seu processo de democratização pois, assim como a organização negra nos Estados Unidos da América, Nunes (2013, p. 49) ressalta:

Relevante e imprescindível escrever e reescrever páginas da historiografia do negro no Brasil, como forma de darmos contribuições para o aprofundamento de várias pesquisas sobre a participação ativa da população negra nas relações sociais no âmbito de nosso país.

Ainda no século XIX, surge a Imprensa Negra, importante canal de comunicação que denunciava as humilhantes condições de trabalho em relação aos brancos italianos. A partir de notícias de maus tratos, subsidiaram a luta por futuras ações afirmativas. Esta comunicação, voltada a quem não tinha acesso favorecia também a instrução elementar para sua leitura, além do trabalho de conscientização e organização por onde as informações circulavam. Segundo Viana (2015b, p. 66):

Surgiram jornais como: Manelik (1915), Kosmo (1922), A Liberdade (1918), O Alfinete (1918), Tamoio, O Clarim da Alvorada (1924). A tribuna Negra (1928), O Quilombo (1929) e outros que, de maneira independente e com escassos recursos, começaram um novo processo, que foi de escrever para a comunidade negra, constituindo-se uma importante ferramenta de instrução, informação, e de divulgação da situação do negro brasileiro e neles se imprimiu a política de protesto racial.

Segundo Albuquerque e Filho (2006, p. 262), “numa época em que as teorias sobre a superioridade do ocidente branco estavam na moda, os redatores do Menelik afirmavam que todos os negros faziam parte de uma mesma história de lutas e vitórias”. Ressaltamos a grande importância do Manelick, primeiro jornal para

a população negra lançado em São Paulo, que carregou no nome o resgate da ancestralidade africana em homenagear o imperador etíope Menelick II.

Em 1931 foi fundada a Frente Negra Brasileira. Uma organização nacional criada a partir da visão dos diversos jornais e grupos existentes pelo país com a mesma temática e que necessitariam de uma organização uniforme, principalmente quanto à linha de atuação política. Considerado um partido político em 1936, iniciou com caráter integracionista e assistencialista priorizando a alfabetização e o trabalho. Nesta linha, acreditava-se que era importante rechaçar o preconceito e a discriminação, mas também acreditava-se que a população negra deveria assimilar a cultura dominante para ser aceita e respeitada, o que talvez tenha sido uma estratégia de sobrevivência num período segregacionista.

Havia também o diálogo com o governo de Getúlio Vargas acerca das políticas racialistas do início dos anos 1930. Contudo, a dualidade de concepções dentro da Frente demonstrou fragilidade em seus objetivos iniciais. Havia conciliadores moralistas de um lado e de outro, socialistas que permaneciam na defesa da emancipação e o combate ao assimilacionismo cultural. Mas, em 1937 foi considerado ilegal pelo governo totalitário de Vargas sendo extinta, enfraquecendo toda a organização negra no país. Contudo, isto não causou seu desaparecendo pois ainda haviam focos de resistência tanto no campo, quanto na cidade apesar das políticas a favor do genocídio e encarceramento da população negra, oficializada pelo governo (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006; DOMINGUES, 2007 E GOMES, 2012b).

Do exposto:

A criação da polícia científica na década de 1930, o incremento do sistema de identificação e o estudo das características físicas dos infratores faziam parte do conjunto de procedimentos implantados nas repartições policiais de todo país, tal como acontecia na França, Alemanha e Itália. Investiu-se na fiscalização, vigilância e repressão das pessoas suspeitas, muitas delas sendo enquadradas por crime de vadiagem, como previa uma lei posta em vigor em 1933. Tais ações eram explicadas como preventivas, pois tinham a finalidade de retirar das ruas quem fosse considerado potencialmente criminoso (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 269).

De acordo com Domingues (2007) e Viana (2015b), a Frente Negra prestou importante trabalho para o enfrentamento do racismo em vários estados, colocando a educação, o trabalho, a saúde e a cultura como pontos para inclusão da população negra na sociedade. A participação das mulheres era crucial para a proposta assistencialista, sendo elas a maioria na vanguarda do movimento que

chegou a ter mais de 20 mil associados em todo país. Mesmo com sua proibição enquanto partido, fundamentou a organização de outras entidades, mantendo o movimento negro enquanto movimento social de massas.

Domingues (2007), caracteriza o fechamento da Frente Negra como o encerramento da primeira fase do movimento negro que se deu da Primeira República ao Estado Novo. A segunda fase, da Segunda República à ditadura militar, foi caracterizada pelo surgimento de grupos que iniciaram uma unificação das lutas em prol dos direitos da população negra marginalizada. Neste novo momento surgia a União dos Homens de Cor (UHC) em 1943 com representantes em vários estados, inclusive no Maranhão e que tinha em sua política, a inserção social e o combate ao racismo. Conseguiu perpassar todo período ditatorial de Vargas e serviu de porta-voz para os casos de violência racial advindos das políticas repressivas da época como as prisões de homens negros justificadas pela cor. Nesta segunda fase do movimento negro, a UHC continuou seu trabalho, desta vez por vias democráticas, seja em debates, publicações ou mesmo no processo eleitoral. A Imprensa Negra revigora seus objetivos e volta a intensificar suas publicações com conteúdo voltado para o desvelamento desta democracia que não alcança a todos os brasileiros.

Outro grupo surgido neste mesmo período foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944. Inicialmente, a proposta era a criação de um grupo cultural formado por negros e negras trabalhadores que queriam expor sua visão de mundo enquanto na busca de sua valorização humana e representatividade tanto histórica quanto estética. Diante da repercussão política e dos estudos desempenhados pelo grupo, seus objetivos e ações se ampliaram. Uma de suas principais lideranças foi o artista e militante Abdias do Nascimento que desde a Frente Negra esteve na vanguarda da organização do movimento negro nesta segunda fase, fundando em 1945 o jornal Quilombo com o lema “vida, problemas e aspirações dos negros” (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 273).

Na figura a seguir, temos a imagem da peça “O filho pródigo” com Abdias do Nascimento, Ruth de Souza, José Maria Monteiro e Roney da Silva:



Figura 9: Elenco da peça “O filho pródigo”

Fonte: Medeiros, José. http://www.bdias.com.br/teatro_experimental/foto6.htm

Segundo Nunes (2013) e Gomes (2012b), o jornal Quilombo privilegiava a historicidade, representatividade artística e a organização da população negra nos grandes centros urbanos, dando espaço para a organização das mulheres negras e suas questões tanto de raça quanto de gênero numa sociedade marcada pelo patriarcado capitalista. Estas questões eram debatidas nas formações do TEN, garantindo consciência política de trabalhadores e trabalhadoras dos mais diversos setores, por vezes analfabetos, mas que viam neste espaço, uma oportunidade de resgate e socialização de sua ancestralidade e organização por meio da linguagem cênica em favor de políticas antirracistas. Por isso, a educação antirracista era uma de suas pautas de luta em seus primeiros anos para que se tornasse uma voz de denúncia e luta para a redemocratização no país. O TEN¹⁴ logrou êxito em muitos de seus objetivos pois fomentou a busca por direitos e a necessidade de organização dos negros, sendo uma das principais referências para as políticas de ação afirmativa. Contudo, foi extinto em 1968 em plena ditadura militar. Conforme Nunes (2013, p.58), um dos motivos da finalização do TEN no contexto da ditadura militar foi:

Acreditar que os negros não eram integrados à sociedade brasileira era ter uma posição de desrespeito à “nova ordem” nacional. Dessa forma, o TEN

¹⁴O grupo foi um dos pioneiros a trazer para o país as propostas do movimento da negritude francesa, que, naquele instante, mobilizava a atenção do movimento negro internacional e que, posteriormente, serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos” (DOMINGUES, 2007).

estaria incitando uma convulsão social que feriria a democracia racial brasileira. Era preciso colocar essa Organização na clandestinidade. Diante dessa situação, Abdias do Nascimento se auto-exilou nos Estados Unidos (NUNES, 2013, p. 58).

Um dos principais atos do TEN foi a realização, em 1950, do I Congresso do Negro Brasileiro¹⁵, ocorrido no Rio de Janeiro, para debater a imagem da população negra brasileira, a discriminação racial e o ensino da história de cultura afro-brasileira e africana. As resoluções deste congresso fundamentaram os debates em torno da educação pública e de toda política educacional no Brasil. Este fato foi crucial para a reivindicação da inclusão do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolarizado. Assim, “reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960” (GOMES, 2012b, p. 737).

De acordo com Dias (2005), as discussões de educadores(as) na década de 1960, culminaram na redação acerca do acesso a todos e a condenação do tratamento desigual de classe e raça como finalidade para educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, traz como finalidade o respeito à dignidade e liberdades fundamentais e a condenação de qualquer tratamento desigual, além de rechaçar preconceito de classe ou de raça. Todavia, o debate ficou secundarizado nesta e nas Legislações seguintes. Desta forma, Dias (2005, p. 53), complementa que:

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo.

Segundo Domingues (2007), a terceira fase do movimento negro ocorreu no período entre o processo de redemocratização e a República Nova. A ditadura militar enfraqueceu a organização do movimento negro a partir da criminalização da

¹⁵A organização do I Congresso do Negro Brasileiro se deu em comemoração do centenário da abolição do tráfico de escravizados para o Brasil um ano antes do congresso, houveram convenções regionais para definição das propostas a serem debatidas no evento de 1950 (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006).

luta antirracista que era tida como ameaça ao projeto de governo da época. No entanto, apesar do esfacelamento do movimento, algumas células se mantiveram mesmo que na clandestinidade ou no radicalismo da juventude estudantil negra e no afastamento do exílio de seus intelectuais.

Esta resistência foi fortalecida pelas influências políticas e radicais dos Estados Unidos da América que passavam por conflitos raciais e econômicos do contexto neoliberal da década de 1970. A reestruturação produtiva objetivava o crescimento dos mais ricos e a exclusão social do mais pobres por meio da exploração da mão de obra, descaso nas políticas de assistência social e, principalmente, no aprofundamento de ações segregacionistas. O discurso do bem-estar social não contemplava os negros norte-americanos que buscavam nas experiências organizativas marxistas e na radicalização do discurso através da cultura de rua, uma forma de contra-ataque ao sistema capitalista. A luta dos *Black Panthers*, os discursos revolucionários de lideranças como Martin Luther King e Malcon X, além da radicalização da cultura hip-hop foram decisivos para a manutenção da organização negra no Brasil. Somados a estes elementos, o movimento de libertação dos países africanos também teve relevante contribuição na busca pela historicidade africana e libertação do povo negro num caráter internacional (DOMINGUES, 2007; SANTOS, 2015).

Neste ínterim, surge no Brasil a Convergência Socialista, uma organização de caráter marxista que reunia militantes brasileiros de oposição ao regime militar no combate ao sistema capitalista. O socialismo era considerado a saída para a grande crise que tinha se constituído no Brasil devido à exploração operária e a discriminação das minorias sociais. Em 1978, a Convergência Socialista promove seu primeiro congresso em São Paulo reunindo militantes clandestinos brasileiros e da América Latina em torno de uma organização que derrubasse tanto o regime militar como a ordem capitalista instaurada. Entre estes militantes, havia um grupo que pertencia ao movimento negro e, influenciados pela filosofia marxista a partir das inspirações norte-americanas, fundaram neste mesmo ano, o Movimento Negro Unificado (MNU). Este movimento compreendia que o combate ao racismo deveria perpassar pelo combate a toda forma de exploração e afirmava ser a educação o principal instrumento de formação da consciência negra. Deste modo, o MNU defendia a inclusão do ensino de história afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como a revisão da imagem negra nos livros didáticos e a

criminalização de toda forma de discriminação como política nacional (DOMINGUES, 2007;2008; NUNES, 2013).

De acordo com Viana (2015b) e Santos (2015), as ações nacionais do MNU fizeram renascer a necessidade da manutenção da organização do movimento negro em todas as esferas de reivindicações políticas e sociais. Na década de 1990 o MNU se une ao movimento hip-hop para ampliar o alcance e formação política de pessoas negras de periferia, através da Posse¹⁶ *Hausa*, em São Bernardo do Campo/São Paulo. A influências políticas do MNU chegaram ao Maranhão, influenciando a criação do Centro de Cultura Negra do Maranhão que seguia os mesmos propósitos políticos e históricos à população negra.

O marco do movimento negro na educação para esta terceira fase foi a sua intensa participação nos debates em torno da redemocratização do país, elevando a educação como categoria essencial para a transformação da sociedade no caráter democrático e igualdade que se ansiava no momento. A partir da Constituição de 1988, “a questão de raça na legislação educacional tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição em 1988 e os 300 Anos da Morte de zumbi dos Palmares, em 1995” (DIAS, 2005, p. 54).

As exigências em torno das políticas de reparações se tornaram mais evidentes diante do contexto de redemocratização do Brasil, estando o movimento negro em participação ativa nos tópicos decisórios da nova Constituinte. Tais políticas se tornaram exigências não só para reparar um déficit social, psicológico e econômico das camadas mais oprimidas como seriam também, a oficialização da responsabilidade do Estado sobre o sequestro, a escravização e todas as formas de violência simbólica e material à população negra (DIAS, 2005; MOEHLECKE, 2002).

O então Deputado Federal Abdias do Nascimento elaborou diversos projetos direcionados à população negra. Em 1983 apresentou o Projeto de Lei nº 1.332 que previa ações compensatórias de caráter educativo como “incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil” (MOEHLECKE, 2002, p.204).

A seguir, Abdias do Nascimento enquanto senador entre 1997 a 1999:

¹⁶ Segundo Santos (2015, p. 89), as Posses são “associações locais que reúnem os três elementos do hip hop – break, rap e grafite – e tem como objetivo, grosso modo, promover a divulgação destes bem como desenvolver trabalhos sociais e políticos junto às comunidades onde estão inseridas”.



Figura 10: Senador Abdias do Nascimento em discurso no Senado Federal

Fonte: Senado federal. <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/05/24/morre-ex-senador-e-ativista-abdias-do-nascimento>

Todavia, este cenário de redemocratização não foi suficiente para equiparar direitos relativos a cor e gênero na sociedade brasileira. Para a população negra, desde a privação de seu território de origem até os conceitos pejorativos, discriminatórios e opressores, qualquer avanço no legislativo viria através de embates ideológicos, principalmente no campo da educação onde os entraves políticos são decisórios no currículo escolar (CAMPOS, FERREIRA E NUNES, 2018; DOMINGUES, 2007; SILVA, 2007).

De acordo com Domingues (2007), na década de 1980 devido a intensificação destes debates entre movimento negro e Estado para consolidação de políticas antirracistas, organismos foram criados a nível federal, estadual e municipal na intenção de se aproximar da veia burocrática do Estado e incluir as pautas reivindicatórias nas agendas de governo. Contudo, a íntima relação entre movimento negro e Estado provocou a fragmentação da luta de base visto que os interesses passaram a ser outros. Dessa forma: “Fazendo um balanço crítico, constata-se que esses organismos vêm se notabilizando pela burocratização, falta de dotação orçamentária para operacionalizar os de base e, por vezes, pela inoperância” (DOMINGUES, 2007, p.109).

A década de 1990 foi um período de larga produção acadêmica acerca da temática das relações étnico-raciais, principalmente sobre a história da população negra e as contribuições à sociedade brasileira. Destarte, contribuiu com a

desmistificação de conceitos e estereótipos, além de comprovar, cientificamente, a historicidade e a organização das sociedades africanas, bem como a denúncia do processo escravista e suas consequências (CRUZ, 2005; REGIS, 2012).

Domingues (2007, p. 113) afirma que “o processo de superação do racismo passa, indubitavelmente, pela etapa de (re)encontro do afro-brasileiro com sua identidade étnica”. Para o movimento negro da década de 1990, as manifestações culturais passam a intensificar a valorização histórica e cultural africana e afro-brasileira, projetando na imprensa negra, um artifício educativo para o trabalho de reconstrução identitária. É necessário pontuar que a luta de raça, da identidade e valorização negra está atrelada à outras formas de luta das camadas populares e oprimidas no espectro das políticas capitalistas. Corroboramos com Domingues (2008, p. 119) quando disse o seguinte:

Daí a necessidade de incorporar a questão racial à pauta de preocupações das lutas políticas dos trabalhadores, mulheres, gays, estudantes, enfim, todos os setores subalternos da sociedade. Todas as vezes que o movimento negro – resguardando sua autonomia – atuou com suas reivindicações nas frentes políticas coadunado com outros movimentos populares, os resultados foram animadores.

Neste ínterim, o hip-hop também se fortaleceu no Brasil como mais uma forma de autoafirmação e reivindicação de direitos à população negra marginalizada. Surgido inicialmente nos Estados Unidos como forma de resposta ao descaso e segregação dos negros de periferia, o hip-hop chegou ao Brasil nos anos de 1980 utilizando a arte como voz de denúncia de quem não é ouvido pela sociedade. Destacamos o hip-hop no Maranhão, que iniciou com caráter cultural representativo da realidade periférica e, nos anos de 1990, se tornou instrumento de luta popular através da ideologia socialista. Nesta cena surge o Movimento de Hip Hop Quilombo Urbano em São Luís, no viés político-cultural para enaltecer a historicidade africana e quilombola (SANTOS, 2015).

Este movimento maranhense possui uma prática educativa de caráter popular. Utiliza as ruas como espaço de interação e reconstrução de saberes voltados para a quebra de padrões hegemônicos e a necessidade de organização da classe trabalhadora majoritariamente negra e de periferia. Conforme Santos (2015, p. 268):

Com efeito, por meio de uma educação popular, utilizando-se de práticas político-organizadas e artísticas, o Quilombo Urbano, através do hip hop, tem possibilitado a reelaboração da identidade étnico-racial [...] consegue formar uma consciência crítica objetivando transformar a realidade e edificar

uma sociedade onde a discriminação de raça e a exploração social sejam eliminadas.

De acordo com Domingues (2008, p. 104), “É pela via política que podem ser tomadas medidas capazes de reverter os principais indicadores sociais desfavoráveis aos afro-brasileiros”. O movimento Quilombo Urbano é atualmente, um dos movimentos de referência em torno da organização da juventude negra pobre fazendo uso dos elementos do hip-hop (rap, break e grafite) como instrumentos educativos de mobilização política. Tal caráter o aproxima das lutas populares na zona urbana e rural, percebendo o seu pertencimento de classe em que os elementos do hip-hop se tornam, não somente artefatos culturais, mas sobretudo, instrumentos de mobilização política. São estes instrumentos que dão respostas críticas aos Estado contra os ataques históricos aos diversos setores oprimidos da sociedade (DOMINGUES, 2008; SANTOS, 2015).

Enfatizamos que em 2005 o Movimento Quilombo Urbano idealizou a primeira Marcha da Periferia¹⁷ em São Luís. Um evento de rua que visa unificar diversos setores marginalizados da sociedade como quilombolas, indígenas, sindicatos, associações, partidos políticos e movimentos sociais em torno de temas voltados para o combate ao racismo e a reivindicação de direitos.

Alguns dos temas reivindicados nas Marchas da Periferia foram: reparações já, ditadura nunca mais; pela destruição do racismo; contra os despejos forçados e a faxina étnica; contra a criminalização da pobreza, entre outros.

Vejamos alguns desses temas em cartazes:

¹⁷A Marcha da Periferia originou a criação do Movimento Nacional de Hip Hop Quilombo Brasil. Atualmente, a Marcha tem caráter nacional sendo organizado em âmbito da Central Sindical e Popular CSP Conlutas.



Figura 11: Cartazes da Marcha da Periferia

Fonte: Quilombo Urbano. <http://quilombourbano.blogspot.com/?m=1>

Ainda nos anos de 1990, o Brasil no contexto da gênese da política neoliberal que privilegiava o desenvolvimento econômico a partir das privatizações, fazendo da educação instrumento estratégico de competitividade, traz à tona alguns anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais debatida no Congresso Nacional em torno de uma educação democrática. Este debate democrático no campo educacional aliado às necessidades econômicas da política brasileira foi concretizado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jotien, Tailândia. Nesta conferência o Brasil foi considerado como um dos que apresentavam maior índice de analfabetismo do mundo (VIANA, 2015b).

O Brasil teve que reconhecer neste momento o currículo multicultural da sociedade brasileira. A partir da aprovação da LDB 9.394 em 1996, foram operacionalizadas algumas ações afirmativas compensatórias para a população negra e indígena a fim de garantir sobretudo parcerias financeiras e políticas com a Unesco e o Banco Mundial. Apesar dos artifícios para a manutenção da lógica neoliberal, houve uma abertura para que a Educação para as Relações Étnico-Raciais tomasse forma, garantindo o diálogo entre movimento negro e Estado. Este cenário gerou uma possibilidade de contra hegemonia em prol da luta do povo negro brasileiro (CAMPOS, FERREIRA E NUNES, 2018).

De acordo com Campos, Ferreira e Nunes (2018) e Campos (2016), ao longo dos mais de 130 anos da abolição da escravidão no Brasil e com a estrutura excludente e capitalista, visualizou-se uma ação democrática voltada para uma educação antirracista no final do século XX. A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, perdurando-se no governo Lula no início dos anos 2000, as organizações sociais negras tiveram sua inserção frente às agendas sociais e econômicas que se atrelavam aos acordos internacionais.

Enquanto organismos estatais, foram criadas em 2001, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003. Esta abertura e a necessidade de manutenção dos acordos multilaterais favoreceu a celeridade da discussão e aprovação da Lei nº 10.639/2003, sendo considerada uma importante ação afirmativa integrante de uma política de reparação cobrada e reivindicada pelo movimento negro.

Destacamos a grande importância da SECAD que foi renomeada em 2012 para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da SEPPIR para a celeridade das ações afirmativas nas discussões no âmbito do executivo. Contudo, a SEPPIR foi extinta em 2015, no governo Dilma Rousseff, sendo incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos pela Medida Provisória nº 696. Em 2019, a SECADI foi extinta no governo Jair Bolsonaro sendo dissolvida em duas novas secretarias pelo Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

A Lei nº 10.639/2003 tem sua origem nas reivindicações históricas do movimento negro e sua redação começou a ser dada ainda na década de 1980 com o projeto de Lei nº 1.332 de Abdias do Nascimento e continuamente debatida tanto pelos organismos negros no Estado quanto pelas entidades do movimento negro em suas bases. A referida lei direciona a educação brasileira para uma educação antirracista. Conforme a Resolução Nº 01/2004, a educação brasileira deverá promover “a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004a, p. 31).

3.2 O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da interculturalidade

De acordo com Fleuri (2005) e Gomes (2012a), a dialética presente na construção epistemológica e metodológica do currículo prevê mudanças constantes nas perspectivas e práticas políticas e educacionais. Desta forma, o modo como discutimos a categoria diferença e as relações entre as diferenças, bem como suas concepções são elaboradas diante dos aspectos políticos, filosóficos e culturais adotados em cada contexto.

Graças a este debate, o currículo, mesmo sendo um instrumento diferencialista e disciplinador, é moldável. Na disputa de poder, setores marginalizados e/ou silenciados conseguem encontrar espaço para quebrar paradigmas assimilacionistas e monoculturais. Neste movimento, a diversidade de modos de construção histórica do ser humano ganha visibilidade para exprimir, valorizar, reivindicar, construir e reconstruir sentidos. Como aponta Gomes (2012a, p.99):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

O debate em torno do currículo monocultural, forjado pelo paradigma capitalista, demonstra os privilégios econômicos que subvertem as demandas dos setores oprimidos. Além disso, aumenta a desigualdade na sociedade, espelhada no ambiente escolar, promovendo o silenciamento ou mesmo a distorção dos sentidos dados às diversas culturas. A necessidade de descolonizar o currículo entra em debate, ou seja, se torna reivindicação por parte dos setores oprimidos.

Dessa forma, a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana acirra este desafio que é cultural, histórico e sobretudo político pois exige “mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012a, p. 100).

Segundo Fleuri (2003), este debate não é tão recente. Mas os termos empregados e a cronologia dos fatos dialogam com o contexto de cada local. A necessidade de relacionar educação e organização social diante da convivência com o diferente no mesmo território foi acentuada no século XX nos Estados Unidos da América com a categoria multiculturalismo. Esta categoria assimilacionista e integralista era camuflada pelos ideais de solidariedade e tolerância praticadas pelas políticas compensatórias no campo educacional e social.

Assim, as referidas políticas visavam a inserção dos imigrantes, escravizados e seus descendentes na cultura dominante, bem como a preparação para o trabalho operário. Porém, sempre na tentativa de unificar as culturas minoritárias na visão norte-americana no que diz respeito à língua, cultura, religiosidade, território e gênero.

Podemos encontrar a prática multiculturalista no Brasil nos discursos de harmonia social proliferado ao longo dos séculos XIX e XX. As políticas higienistas (branqueamento e genocídio) e assimilacionistas camufladas pelo ideário da democracia racial, fomentavam a negação da individualidade e a busca pela base social desejada, ou seja, a branca. Indígenas e negros eram levados à aculturação em que, principalmente a cultura e a cor da pele eram marcas que deveriam ser apagadas.

Vejam os a seguir a obra “A Redenção de Cam” (1895) que retrata bem esta concepção:



Figura 12: A redenção de Cam, de Modesto Brocos (1895)

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Redem%C3%A7%C3%A3o_de_Cam

Todavia, esta política assimilacionista e integralista não foi aceita passivamente pelas minorias. A década de 1950 foi retratada pelo fenômeno das lutas por direitos civis nos Estados Unidos, impulsionando outros movimentos na América Latina. Foram reivindicações em torno da cultura e história de cada grupo marginalizado, exigindo reformas no campo educacional e social de forma a ampliar a pluralidade no discurso democrático. O diálogo proveniente da conquista pelos direitos civis no que diz respeito ao reconhecimento do território e língua das culturas minoritárias na perspectiva do multiculturalismo mais tarde foi denominado de multiculturalidade (FLEURI, 2003; CANDAU, 2000; CANDAU, 2008).

Candau (2000), afirma que a categoria multiculturalidade foi concebida a partir da análise das lutas por reconhecimento do território pelos povos da América Latina desde a década de 1950. Múltiplas culturas situadas no mesmo território, que discutem a necessidade da respeitabilidade do espaço do outro, porém distanciadas ideologicamente por não exercitar o diálogo crítico acerca de suas demandas comuns.

A multiculturalidade foi inserida nas discussões do currículo da educação brasileira a partir dos anos de 1980 e fundamentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos de 1990. Os temas transversais se basearam no conceito da multiplicidade, ou seja, do reconhecimento das diversas culturas no mesmo contexto, da valorização das resistências dos grupos marginalizados e do respeito ao diferente. Contudo, o currículo permaneceu a silenciar e estereotipar estas culturas quando a trataram de forma pontual e descontextualizada (CAMPOS, FERREIRA E NUNES, 2018; FLEURI, 2005).

Neste ínterim, Campos, Ferreira e Nunes (2018) afirmam que a percepção da consciência de classe e a necessidade de unidade no campo da luta popular por necessidades comuns aos setores marginalizados provocaram o debate entre as diferenças e a construção de ações transformadoras da realidade onde estão inseridas.

Este cenário, aliado às exigências do contexto neoliberal que privilegiava o diálogo conciliador para manutenção do capital, promoveu uma mudança significativa nas agendas governamentais no que diz respeito às políticas compensatórias aos setores marginalizados em troca dos financiamentos internacionais aos países subdesenvolvidos como o Brasil.

Tal panorama fortaleceu as investidas por parte do movimento negro brasileiro ao Estado, alavancando reivindicações históricas como a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, que se tornou lei federal em 2003. As ações para implementação desta lei promoveram debates não somente no seio do movimento negro, mas de vários setores da sociedade, principalmente na universidade, espelhado pelo aumento de produções acadêmicas nesta temática. Esta interlocução causada pelas ações afirmativas levaram a rediscutir as concepções em torno de cultura e sociedade, demonstrando a importância dos conflitos, mas também do diálogo emancipatório através da unidade de classe. Desta forma, temos a categoria interculturalidade adentrando o currículo e interferindo na prática social (FLEURI, 2005; GOMES, 2012a; CAMPOS, FERREIRA E NUNES, 2018).

Corroboramos com Candau (2008, p. 51) que defende a perspectiva da interculturalidade numa abordagem que nos situe no seguinte contexto:

A partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada.

Para Nunes, Campos e Ferreira (2019, p. 26), “esta interculturalidade propõe, além do diálogo crítico e transformador, o rompimento do autoconceito que hierarquiza, segrega e estereotipa”. A luta pela equidade de direitos demonstra a percepção do diferente e suas especificidades dentro do mesmo campo de luta.

Um exemplo disso são as atuais mobilizações populares que unificam setores diversos da sociedade que possuem reivindicações similares e/ou específicas como quilombolas, indígenas, trabalhadores da construção civil, professores e estudantes.

A figura a seguir, ilustra esta afirmação onde podemos verificar um ato popular com indígenas, quilombolas e outros setores da classe trabalhadora urbana. Vejamos:



Figura 13: Indígenas da etnia Gamela/MA, quilombolas da baixada maranhense, operários, professores e estudantes na mobilização nacional por direitos trabalhistas (2017)
Fonte: Hernando Cunha. <https://bit.ly/2P0ADhW>

Para Candau (2000, p. 56), a interculturalidade é caracterizada como, "processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica". A concepção de sociedade no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais vem sendo atualizada diante dos debates em torno das reivindicações contemporâneas voltadas para a construção social na perspectiva da dialética no envolvimento das diversidades existentes nos espaços sociais. Além disso, é um debate subjetivo em que o indivíduo dialoga com sua própria identidade e os conflitos internos são necessários para a construção ou reconstrução de sua individualidade que irá compor a coletividade (CANDAU, 2000; DUARTE, 1996).

Estas mudanças de perspectivas fazem parte do processo histórico, dialógico e transformador construído por seres humanos. Por tanto, é natural a nossa atualização do sentido ideológico da Lei criada no contexto da multiculturalidade e atualmente compreendida na perspectiva da interculturalidade, direcionada à educação equânime. Neste sentido, temos:

Consideramos que as discussões políticas em torno da educação multicultural e os conflitos e interações existentes ajudam a promover a mudança de paradigma em se tratando da relação educação e cultura. Estas culturas existentes na sociedade e no interior do ambiente escolar, além de dialogarem e se respeitarem, necessitam interagir, trocar experiências, conhecer umas as outras para compreenderem sua luta em comum. [...] Esta perspectiva de diálogo crítico e transformador entre as culturas, denomina-se a categoria conceitual Interculturalidade (CAMPOS, FERREIRA E NUNES, 2018, p. 02).

Para a implementação da Lei nº 10.639/2003, no dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno aprovam o Parecer CNE/CP 003/2004 sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. O Parecer elaborado atende aos dispositivos legais e questões históricas precedentes às ações afirmativas e a Lei nº10.639/2003. O referido parecer descreve os princípios que devem conduzir o desenvolvimento deste ensino, orientando a ressignificação do currículo não só para a educação de crianças negras como para toda a sociedade brasileira. Eis: “Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”(BRASIL, 2004a, p. 18-26).

Ao apresentar os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e africana respeitando as concepções de mundo das diversas culturas, bem como as raízes das demais culturas que formam o povo brasileiro, temos a possibilidade de não apenas reparar um dano histórico, mas também, colaborar para o rompimento de paradigmas que engessam o currículo escolar.

Para Candau (2000), Fleuri (2003) e Gomes (2012a), a educação é uma prática social que articula a prática educativa e as políticas educacionais de equidade de direitos. Deve questionar o etnocentrismo e todas as formas de opressão, além de fazer do currículo, um instrumento de superação dos conceitos discriminatórios.

Diante das reivindicações históricas do movimento negro e o disposto na Lei nº 10.639/2003, bem como todos os dispositivos legais a favor da população negra, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana são instituídas pela Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004.

Assim, as Diretrizes foram amplamente divulgadas tanto no formato impresso quanto digital para diversas instituições educativas, entidades do movimento negro e outras organizações.

Vejamos a capa do material impresso:

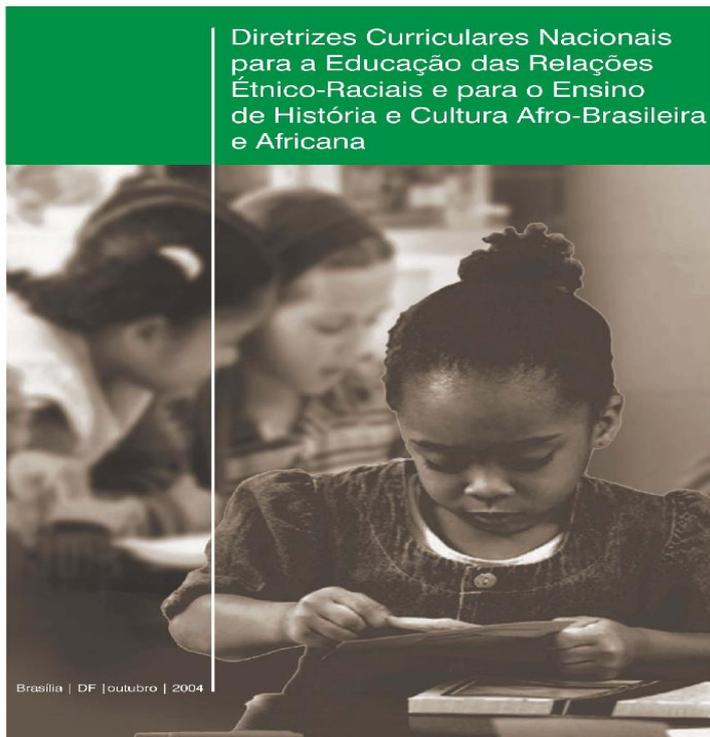


Figura 14 – Capa da impressão das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana

Fonte: INEP. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171

Segundo Campos, Ferreira e Nunes (2018), as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o apontam para uma educação que amplie o currículo escolar para o conhecimento das especificidades do povo negro de forma dialógica com outras culturas. Assim, “consideramos que cultura é um elemento cíclico, histórico e político, que não devemos tomá-la apenas como assimilação, tampouco isolá-la ou tratá-la como um adereço social” (CAMPOS, FERREIRA E NUNES, 2018, p. 3).

De acordo com Candau (2008) e Gomes (2012a), as tensões que envolvem os debates na perspectiva da interculturalidade são causadas pelas diversas leituras da realidade tanto por parte de agentes conciliatórios para manutenção da soberania epistemológica eurocêntrica, quanto por parte das culturas antes marginalizadas que confrontam o currículo colonial, exigindo a quebra de paradigmas culturais e epistemológicos. Da mesma forma, as tensões promovem novas perspectivas dialéticas em que as políticas de reparações se tornam frutos dos embates no sentido de que não cessam em si, mas impulsionam lutas permanentes. Sendo, assim:

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012a, p. 105).

As políticas de reparações são medidas de ressarcimento diante da histórica retirada de direitos e silenciamento histórico-cultural perante a manutenção de privilégios do grupo dominante. As Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana preveem que o Estado assuma sua responsabilidade pelo processo escravista e política de branqueamento como crimes que provocaram danos psicológicos, materiais, políticos e educacionais à população negra. Determinam que sejam executadas ações afirmativas no que concernem as políticas de reparações, como por exemplo, a revisão da imagem da população e cultura negra nos livros didáticos e a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004a).

O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana é uma decisão política que interfere diretamente na formação docente. Deste modo, define a valorização da história e cultura dos africanos e seus descendentes no Brasil como política de reparação histórica aos danos causados à sua identidade original pelo processo de escravização e marginalização (BRASIL, 2004).

Rizzini e Pilotti (2011, p. 36) descrevem que “uma política voltada para a cidadania implica outra relação com o Estado, baseada no direito e na participação, combina autonomia da criança com a solidariedade e o dever do estado”. Neste sentido, a ressignificação do currículo para a educação de crianças negras não se dá somente por obrigatoriedade e aplicabilidade de Lei. É mais amplo e precisa exercitar as possibilidades de se reconhecer e reconhecer o outro, tendo a escola como ambiente “de análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva” (CANDAUI, 2000, p. 14).

De acordo com estas Diretrizes, os sistemas de ensino e estabelecimentos da Educação Básica em todos os níveis devem providenciar, entre outros, o apoio sistemático aos (às) professores(as) para elaboração de planos e

projetos; mapeamento de divulgação de experiências pedagógicas; Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. Também devem providenciar processos de formação continuada de professores(as), inclusive no Ensino Superior; inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola (BRASIL, 2004a).

Segundo o plano nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, os municípios são responsáveis por:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da Lei 10639/03 e Lei 11645/08; c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnicorraciais; e) Articular com a UNDIMÉ e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e da Lei 11645/08; f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. g) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, Étnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP; h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano; i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial (BRASIL, 2009, p.37).

O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana prevê o resgate e a valorização da história desconhecida e escamoteada durante os séculos de escravidão e marginalização. É na infância que se inicia a construção de sua individualidade, por tanto, os princípios e ações para educação para as relações

étnico-raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira e africana necessitam estar articulados às vivências pessoais e aos saberes escolares num diálogo crítico e transformador na perspectiva intercultural.

4 CONHECENDO OS PASSOS DOS(AS) GRIÔS NA HISTÓRIA

4.1 Da memória à oralidade

Segundo Joutard (2000, p. 32), “a memória se declina no presente e é um impulso de ação para o futuro”. O que antes considerávamos apenas lembranças, hoje é parte de um todo que se complementa para compreender a realidade no tempo e no espaço tendo a memória como ponto de partida. Contudo, para a ciência positivista, a memória não era considerada uma fonte segura para validação da história, ainda mais tendo a oralidade como instrumento de transmissão.

Dessa forma, a ciência europeia e seu processo de colonização e hierarquização em detrimento das culturas externas silenciavam ou deturpavam a dinâmica das sociedades orais. O positivismo alemão considerava história apenas os registros escritos e as sociedades eram consideradas civilizadas quando dominavam as técnicas da escrita. O filósofo George Hegel, ainda no século XV, afirmava que o continente africano não era um continente histórico por não haver escrita. Esta interpretação serviu de base para pesquisas lineares e eurocêntricas nas escolas alemãs e francesas para justificar a história enquanto coleta e esquematização de fatos baseados em causas e consequências validados através da pesquisa escrita (KI-ZERBO, 2010; MEIHY, 2002; FERREIRA, FERNANDES E ALBERTI, 2000).

Sobre esta questão, temos:

O reconhecimento e ideia aceita de que a literatura africana moderna nasce a partir da introdução da escrita em África pelos europeus levou a uma curiosa dicotomia no discurso crítico: a escrita é europeia, a oralidade é africana. E aquilo que é um fenômeno acidental passa a ser encarado como um fenômeno essencial. Ou seja, a "natureza" cultural africana é oral; são os europeus que vieram perturbar este estado "natural" e adâmico (LEITE, 2004, p. 15).

A história tem uma importância grandiosa enquanto ciência na esquematização de fatos e dados coletados por especialistas externos à realidade investigada e reunidos em documentos escritos. Mas, é na memória coletiva que conseguimos testemunhar acontecimentos do passado de forma reflexiva, valorizando o conflito de ideias presente no diálogo dos agentes sociais. O presente não se opõe ao passado, quer dizer: na história linear as gerações abrem e fecham

períodos, enquanto que na memória coletiva, as gerações dialogam e se ressignificam num permanente encontro entre o passado e presente.

Assim, esta análise quando relacionada aos fatos voltados para a cultura e tradição de grupos sociais marginalizados se liga a concepções de ser humano, território e sociedade enfatizados na história escrita forjadas em sistema de base opressora. A natureza humana perpassa pela percepção de sua função social e falta de referenciais é preenchida por atitudes alienadas no processo social (DUARTE, 1993; HALBWARCHS, 2003).

O campo da memória não é originário do marxismo, mas por se justificar no materialismo dialético, também se torna objeto de estudos marxistas na perspectiva de entendimento da luta de classes. O próprio Karl Marx afirmava a necessidade humana do pertencimento e que este pertencimento é construído com base nos processos históricos de seu grupo. A alienação do trabalho, por exemplo, é causada pelo distanciamento da objetividade de suas ações (MARX, 1993).

Halbwarchs (2003) faz grandes contribuições para a compreensão da memória coletiva enquanto elemento constituído e constituinte socialmente. Nesta perspectiva, seus postulados encabeçam o debate em torno da defesa, resistência e contribuições dos grupos oprimidos para a discussão teórica acerca da luta para a reconstrução do passado escamoteado e aprisionado pela história positivista. Para Halbwarchs (2003, p. 79):

Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. Por história, devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto.

Segundo Halbwarchs (2003), a memória surge de dois testemunhos: o que viu e o que viu pelos olhos dos outros. Existe a memória individual que se faz das recordações dos outros e de si e a memória coletiva constituída de várias memórias coletivas. Estas dialogam num processo permanente de significação e ressignificação das concepções do grupo com relevância e significados sociais, culturais, religiosos etc. “Trago comigo uma bagagem de lembranças históricas, que posso aumentar por meio de conversas ou de leituras – mas esta é uma memória tomada de empréstimo, que não é minha” (HALBWARCHS, 2003, p. 72).

Somente o acúmulo das memórias coletivas não caracteriza a atividade histórica humana, mas o conjunto de significações ligado a esta coletividade que

corroborar para a formação individual e coletiva. A memória individual da criança é construída pela memória coletiva dos adultos e da sociedade em seu acúmulo de conhecimentos coletivos impressos na história. Se estas memórias se contrapõem ou não se entrelaçam no cotidiano, causam distanciamento entre a criança e o contexto atual, o que provoca alienação à memória sobreposta (a escrita) que é repetida em diversos meios, sobretudo nos livros didáticos (DUARTE, 1993; HALBWARCHS, 2003).

Para Bosi (1979, p. 24), “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares”. A memória coletiva de determinada sociedade sobrevive porque existem muitas memórias coletivas que se coletivizam ao longo do tempo. A história é viva e os fatos e personagens importantes são lembrados não apenas por quem os vivenciou, mas por aqueles que os ouviram com detalhes que os levaram para lá. São estas memórias e suas reconstruções permanentes que transformam a realidade quando reagem, analisam, debatem e produzem novos significados ao vivido. A criança, por sua vez, participa desta dialética e se constrói enquanto ser social (DUARTE, 1997; HALBWARCHS, 2003).

4.1.1 A memória e a História Oral

A validação da história oral busca testemunho na história eurocêntrica. Ao longo de sua trajetória enquanto disciplina, a primeira validação científica foi a história testemunhal, contada por Heródoto, historiador grego do século V considerado o pai da história. Este historiador testemunhava os acontecimentos acerca dos territórios africanos chamados por ele de *aethyopis* (caras negras) que compreendia a região do Magreb e Sahel ao norte do continente por volta do século VIII. Era uma visão única que não tinha interferência de escritos ou outros partícipes. Porém, havia o contraponto com Tucídides, outro historiador da época, que acreditava na história oral híbrida, quando há a necessidade de ouvir várias versões. Tucídides não confiava na memória e colocava a escrita como ponto balizador e fundamental para comprovação dos fatos, já que surge num período de expansão e colonização do império romano em território africano (MEIHI, 2002; LIMA E HERNANDEZ, 2010).

De acordo com Meihuysen (2002), a história oral na idade média ficou a cargo dos escribas e religiosos, tendo apenas um caráter cultural. Com a invenção da imprensa em 1455, a palavra ganha valor científico, se tornando verdade absoluta. A organização das classes era baseada no critério do letramento. Pobres e analfabetos passaram a ter a história oral como único meio de registro, informação e organização.

Dessa feita, surge em escolas norte-americanas uma nova linha de pesquisa que busca argumentar os fatos a partir da visão e das experiências vividas. O principal fato histórico que alavancou esta linha foi a Segunda Guerra Mundial e suas consequências para os combatentes e seus familiares. Estas experiências precisavam ser contadas e recontadas. Registradas e publicadas para melhor compreensão dentro e fora do processo histórico. Desta forma, a história oral ganha intencionalidade, métodos e instrumentos. Contudo, ainda não garantida sua validade científica (MEIHUISEN, 2002).

De acordo com Joutard (2000), a memória também é o elemento norteador para as pesquisas em História Oral. Esta disciplina surge na Universidade de Columbia em Nova York no ano de 1948 por Allan Nevins, sendo considerada uma história moderna em decorrência de seus instrumentos de coleta de dados. O gravador de áudio era utilizado na segunda guerra mundial e validado como instrumento de coleta de dados científicos. A história oral passa a desempenhar um papel histórico e antropológico. Desta forma seu propósito era: “trazer à luz as realidades indescritivas, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir” (JOUTARD, 2000, p. 32).

Neste percurso de cientificação, a história oral passou a ser tipificada de duas formas: técnica e método. Enquanto técnica, a história oral se torna complemento dos registros oficiais e da fundamentação teórica. As fontes orais são recursos e podem dialogar com as fontes escritas. Desta forma, “chamamos história oral os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido” (FERREIRA, FERNANDES E ALBERTI, 2000, p. 85).

A história oral como método se torna subsídio científico para a própria história, fundamentando-se em seus significados e contextos. As fontes orais são os principais meios da pesquisa para alcance dos resultados e deve seguir procedimentos específicos de coleta, tratamento e redação dos dados. Enquanto

método, amplia os sentidos da pesquisa, pois envolve contextos, singularidades e pluralidades. Enfatiza as visões de mundo, o que foi visto, sentido e vivenciado. É por tanto, antropológica, sociológica, histórica, linguística, filosófica e até psicológica (FERREIRA, FERNANDES E ALBERTI, 2000).

No Brasil, a falta da tradição acadêmica e o distanciamento das vivências populares, além do peso da tradição francesa acadêmica, tardaram o desenvolvimento da história oral. Após o regime militar, surge a necessidade, igualmente à segunda guerra mundial, de registro das impressões dos(as) envolvidos(as) no processo histórico. A história oral no Brasil ganha função política e está ligada diretamente ao processo de redemocratização do país. A necessidade de recuperar o que foi silenciado ou destruído na ditadura faz surgir museus, arquivos orais e grupos de pesquisas. As especificidades da pesquisa em história oral adentram à academia brasileira que contou também com a pressão da população não-acadêmica (movimento negro, mulheres e indígenas) em exigir o registro da história velada, vista por outros ângulos (MEIHY, 2002).

O resgate dos fatos esquecidos pela história eurocêntrica; o reconhecimento e manutenção dos elementos identitários; o envolvimento de grandes áreas de conhecimento; e a afirmação do caráter dialético da história, validam a história oral enquanto campo científico de pesquisa e mantem a memória como elemento essencial no processo histórico (FERREIRA, FERNANDES E ALBERTI, 2003; JOUTARD, 2000; MEIHY, 2000).

4.1.2 A memória como suporte da história

Vansina (2010, p. 140) afirma que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”. Assim, questionar a história não é opor-se a ela, mas considerar a história positivista enquanto silenciadora e alienante na constituição das sociedades. Além disso, é reconhecer a memória coletiva como subsídio para compreensão dos conflitos e construções sociais onde a oralidade ganha papel de destaque como instrumento de transmissão que pode ser complementado pelos registros escritos. Esta quebra de paradigma reconstrói a história numa perspectiva dialética e intercultural em prol da construção e reconstrução do conhecimento (FENELON, 1991; BOSI, 1979; HALBWARCHS, 2003).

Nesta perspectiva, Fenelon (1991, p. 129) complementa que:

O que faço do passado é uma leitura, em termos de referências recentes, que abrangem o hoje e o agora, com perspectivas sociais, teóricas, ou uma concepção de vida, de mundo... E trabalhar por este ângulo é trabalhar a história de *uma forma* reconhecendo que nela existe toda uma **diversidade de abordagens** [grifo nosso].

Para Bosi (1979, p.16), “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem”. A linguagem oral é a que mais representa e expressa a memória de um grupo. O termo oralidade, de forma ampla, abrange toda forma de oratória, história oral e tradições orais das sociedades africanas tendo a memória como fonte. No final do século XX em decorrência da luta pela independência de países africanos e dos debates em torno de pesquisas em torno da memória, as pesquisas tanto africanas quanto europeias realizadas neste período utilizaram oralidade enquanto instrumento para captar os sentidos e as funções dos contextos propagados pela memória coletiva. As primeiras publicações escritas relacionadas à história africana com base na memória coletiva e coletadas da oralidade de diversos povos partiram da Associação Cultural Africana publicadas em sua revista *Presença Africana*, no ano de 1947 (LEITE, 2014; KI-ZERBO, 2010; VANSINA, 2010).

Vansina (2010) corrobora com Halbwachs (2003) e Bosi (1979) ao falar do erro em considerar a ausência da escrita uma ausência de habilidade social. Este autor eleva a oralidade a elemento basilar da representação coletiva e preservação histórica dos povos africanos e diaspóricos, possuindo como principais características o verbalismo e os elementos culturais. Diferente da escrita, uma transmissão oral pode ser revista e recontada ou até mesmo contextualizada com elementos atuais. Nestas características é possível um mesmo fato ser contado de formas diferentes pois, além de narrar, envolvemos elementos culturais para seu enaltecimento e envolvimento com o ouvinte.

Fenelon (1991) afirma que a história era concebida como a reconstrução dos acontecimentos do passado onde o historiador necessitava se manter distante do tempo e dos fatos para que estes fossem validados. Na quebra do paradigma positivista da causalidade (onde a história monta sequência linear dos fatos com base em causas e consequências), o materialismo dialético traz o diálogo entre os fatos, agentes e seu ambiente onde quem conta também está envolvido pois a história é uma construção social. “Toda a produção do conhecimento é fruto de um

contexto social e, como tal, carrega supostos, pressupostos” (FENELON, 1991, p. 124).

Ao analisar a história dos povos africanos, devemos tomar cuidado para não generalizar as histórias do continente. Além disso, devemos privilegiar a busca das experiências dos grupos nos fatos resguardados nas memórias coletivas e não sobrepor os fatos como causas e consequências das experiências do grupo numa visão positivista. É por isso que não devemos tratar a oralidade como ausência de organização social (KI-ZERBO, 2010; VANSINA, 2010).

De acordo com Joutard (2000), a tradição oral não é exclusiva do continente africano e nem alheia à escrita, mas tem grande importância para a história da África por apresentar dinamicidade e contemporaneidade, sendo uma via de acesso a estudos antropológicos de compreensão da história geral da África.

4.2 Os(As) griôs e a memória africana

Vansina (2010, p. 141) afirma que há formas de verificar a validade das tradições orais reconstruídas através de critérios de investigação histórica utilizados por outros especialistas em oralidade, observando as formas fundamentais, conforme o quadro fornecido por Vansina (2010, p. 142):

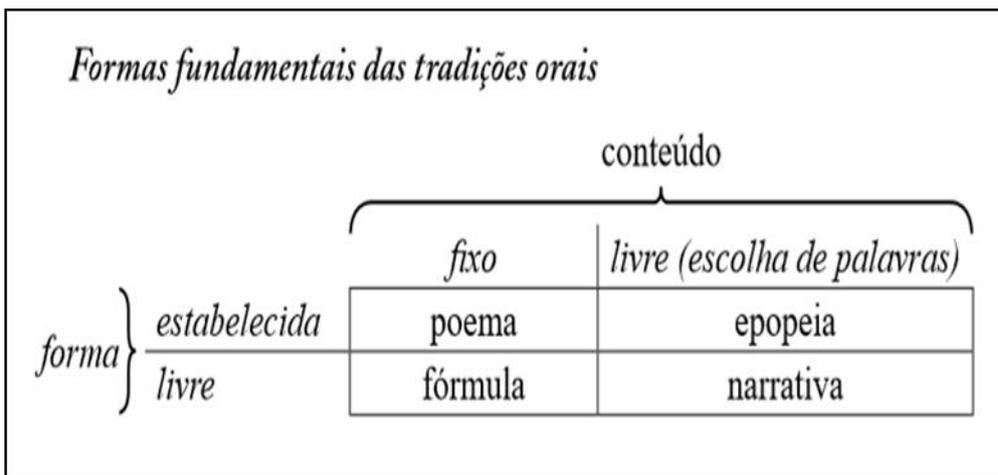


Figura 15: Formas fundamentais das tradições orais
Fonte: Vansina (2010, p. 142)

Ainda, Vansina (2010) nos apresenta que cada uma dessas formas de oralidade depende do(a) especialista e da ocasião em que irá transmitir. Além disso,

o tempo para a transmissão oral é relativo pois é medido pelas gerações, ou seja, vai de acordo com a genealogia de cada família a que o(a) oralista está vinculado(a).

Como exemplo destas formas de oralidade temos:

- Os conteúdos definidos como fórmula que estão ligados a oralistas responsáveis em transmitir ensinamentos sobre as ervas medicinais, tecelagem, metalurgia, entre outros conhecimentos fixos. Estes possuem variações na forma de transmissão, mas não alteram seu conteúdo para manutenção da aprendizagem a qual se destina.

- As epopeias, que por sua vez, são estabelecidas com base em uma história vivida e observada pelo(a) oralista. Este(a) possui liberdade para criar o enredo, sem perder de vista o propósito de enaltecer determinada figura na história da família ou do povo, como as epopeias de Sundiata Keita, grande líder do povo Manden (Império Mali), estabelecidas e contadas por seu oralista.

Vansina (2010, p. 142) considera a oralidade africana uma “obra literária”, devido a ultrapassar as barreiras da informação, envolver vários estilos de narrativas e possuir caráter social. As sociedades africanas que detêm a oralidade como principal instrumento articulador entre o ser humano, o meio e a história, o fazem a partir de especialistas dotados de conhecimentos gerais.

Tradição, para a história africana, está relacionada ao sentido espaço-temporal do grupo. Assim: “No sentido pleno do étimo latino, *tradere*, ‘transferir’, ‘transmitir’, palavras aptas a transmitir, a transferir experiências do grupo” (BONVINI, 2001, p.39).

Bâ (2010) considera viva a história do continente africano. Diz ainda que havia pessoas responsáveis em transmitir a memória do grupo antes do período mercantilista. Estes são os(as) tradicionalistas, que devem transferir a história com veracidade, sempre reverenciando os que lhe antecederam nos ensinamentos. Em Bambara são chamados Doma ou Soma, os conhecedores dos ofícios (ferreiros, tecelões, etc.). No Mali são Komo, Kore, Nama, Do, Diarrawara, Nya, Nyaworole etc., que detêm o conhecimento histórico e científico de seu povo tendo a responsabilidade de repassá-lo a seus iniciantes.

Todos esses povos são originários da região do Sahel, área do deserto do Saara, “habitada pelos povos soninkês, mandingas, fulas, bambaras, dogon, mossi,

hauçás, sossos e muitos outros que são identificados pelo termo genérico sudaneses” (MACEDO, 2014, p. 46).

Na imagem a seguir, podemos ver a região do Sahel em destaque no mapa do continente africano:



Figura 15: Região do Sahel

Fonte: Apollo Energy. <http://apolloenergy.com.br/sol-intenso-na-regiao-do-sahel-pode-ser-fonte-de-energia-para-70-do-mundo/>

Segundo Bâ (2010), Santos (2015b) e Souza (2011) há também aqueles(as) que transmitem a palavra de forma lúdica e romântica, adaptando as verdades ditas pelos Doma, Koma e demais tradicionalistas de conteúdo fixo estabelecido. Estes(as), fazendo uso das formas livres de oralidade, possuem o intuito de entreter, mas também de ensinar e fazer circular informações históricas ou concepções morais. São os Dieles (Djeliw) ou Woloso que na língua malinqué é a forma simplificada do provérbio *I DyaAlulai* (Faça tudo para sempre unir o sangue). Estes termos foram generalizados pelo francês *griot* (homens oralistas) ou *griotte* (mulheres oralistas) e, posteriormente, pelo português griô para ambos os gêneros.

Amadou Hampaté Bâ, escritor malinês, era considerado um griô pois foi iniciado por um mestre griô. Ele apresenta sua história enaltecendo a história da sua família, dos seus antepassados e do seu povo no livro *Amkoullel, o menino fula*.

A figura a seguir traz Amadou Hampaté Bâ na capa deste livro:

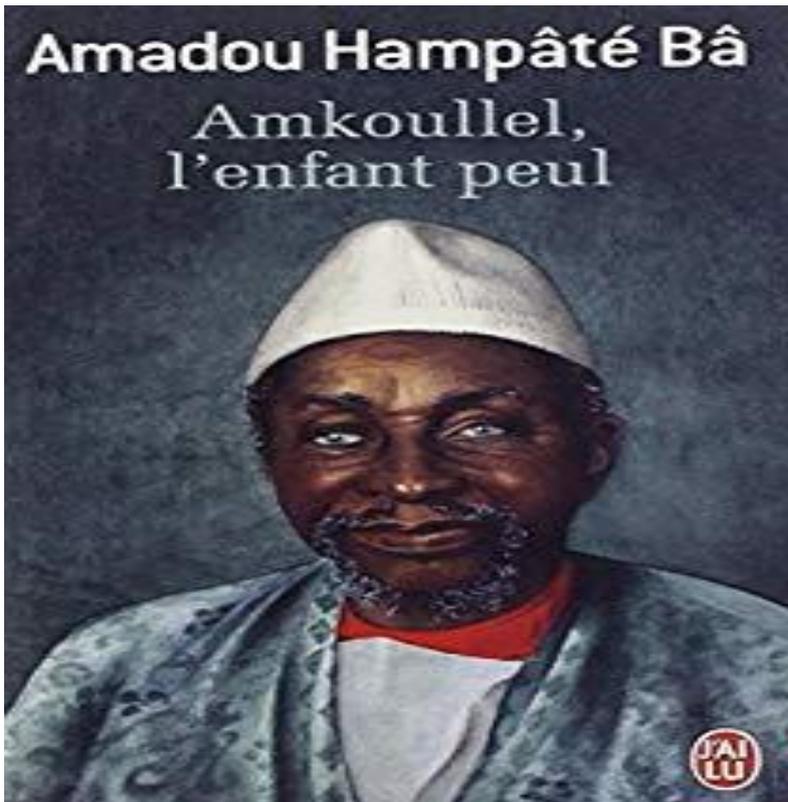


Figura 17: Capa do livro “Amkoullel, o menino fula”, de Amaduo Hampaté Bâ
 Fonte: <http://encresnoires.blogspot.com/2009/10/amkoullel-lenfant-peul-damadou-hampate.html>

Santos (2015b) analisa as mudanças na transcrição dos termos e a adoção, na diáspora, pelos termos genéricos comparando ao uso da palavra negro e negra ao longo da história do Brasil. O autor reflete que a palavra negro e negra, antes relacionado a negação foi positivado na década de 1970, a partir da criação do Teatro Negro. Ser negro e negra no Brasil passou a ser refletido pelos(as) próprios(as) negros(as) que assumiram uma nova transcrição para este termo. Da mesma forma, um termo forjado no colonialismo europeu no continente africano para significar criado ou escravo, foi reformulado e ressignificado com novo sentido e novas grafias.

No Brasil, com a valorização da oralidade afro-brasileira e africana a partir da Resolução 001/2004 que define as diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais como um dos instrumentos para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, os termos *griot/griotte* e *grîô* passaram a ser difundidos em pesquisas sobre mestres e mestras dos saberes populares no Brasil.

O uso da grafia *grîô*, além de ser forjado em língua portuguesa, se refere tanto para o masculino quanto para o feminino nas literaturas de referência (o *grîô*, a *grîô*, a oralidade *grîô*). Isto não quer dizer que devemos generalizar as culturas e

tradições africanas difundidas pelos(as) oralistas, mas ressignificar um termo, dialogando com a diáspora e seus sentidos.

Enfatizamos a importância de conhecer a origem dos termos e das realidades a eles empregadas. Nos referimos apenas à casta voltada para o trabalho com a palavra lúdica e histórica, diferente dos demais tradicionalistas (Doma, Soma, Komo, Kore, Nama, Do, Diarrawara, Nya, Nyaworole, até mesmo os Djeliw tradicionalistas) que fazem a transmissão dos conteúdos respeitando a veracidade e a originalidade, conforme as formas de oralidade.

Deste modo, temos:

Os griots ligados às famílias acabam por desempenhar naturalmente o papel de mediadores, ou mesmo de embaixadores, caso surjam problemas de menor ou maior importância. Eles são “a língua” de seu mestre [...] Uma vez que a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os griots são os agentes ativos e naturais nessas conversações [...]. É fácil ver como os griots genealogistas, especializados em histórias de famílias e geralmente dotados de memória prodigiosa, tornaram -se naturalmente, por assim dizer, os arquivistas da sociedade africana e, ocasionalmente, grandes historiadores. Mas é importante lembrarmos que eles não são os únicos a possuir tal conhecimento. Os griots historiadores, a rigor, podem ser chamados de “tradicionalistas”, mas com a ressalva de que se trata de um ramo puramente histórico da tradição, a qual possui muitos outros ramos (BÂ, 2010, p. 195-197).

Na epopeia em louvor ao chefe dos mandingas, Sundiata Keita, encontramos um diálogo entre dois griôs iniciantes que explicam esta construção linguística. Vejamos:

Explicarei melhor. O “criado” foi a-fran-ce-sa-do. Eu gosto de imaginar um português das antigas falando criado, com aquele sotaque próprio. Não fica mais ou menos assim: criôdo, criôdo?
 — E imaginar um francês escutando criôdo e tentando repetir o mesmo som, a palavra criôdo?
 — Ora, até hoje o som da sílaba “cri” na língua francesa não é como no português. O “cri” vira “gri”. Então criôdo ficou afrancesado e virou griôdo.
 — E aí, quando precisaram escrever para o rei deles, escreveram conforme ouviram.
 — É, e ficou assim: griot.
 — Então, Hassane, quer dizer que a palavra griô não existia na antiga língua francesa e que sua origem pode estar numa palavra da antiga língua portuguesa?
 — Pois é. Então sabemos como acaba essa história, Pâté. Séculos se passaram, e um português voltou, ouviu e foi escrever, em português, a palavra francesa griot. Aí ele aportuguesou o jeito de escrever e ficou “griô” (LIMA E HERNANDEZ, 2010, p. 11).

Vansina (2010, p. 150), conceitua os(as) griôs como: “trovadores que reúnem tradições em todos os níveis e representam ostextos convencionados,

diante de uma audiência apropriada, em certas ocasiões”. Para esta prática, os(as) griôs necessitam se especializar, estudar, confirmando a cientificidade da oralidade que não deve ser dita de qualquer forma. Elementos como estrutura literária, função social, cronologia e ludicidade devem ser levados em conta ao interpretar a oralidade griô.

Retomamos ao que discutem Fenelon (1991), Halbwachs (2003) e Vansina (2010) sobre a leitura do passado com o olhar atual pois é preciso evidenciar que, por conta de sua característica lúdica, o(a) griô é capaz de transvestir e enfeitar uma realidade. Os fatos contados ou cantados por um(a) griô nem sempre são reproduções do original mas, apesar disto, tem a obrigação de manter os elementos essenciais da história para que não se percam no contexto.

A imagem a seguir mostra um griô malinqué sendo ouvido por crianças:

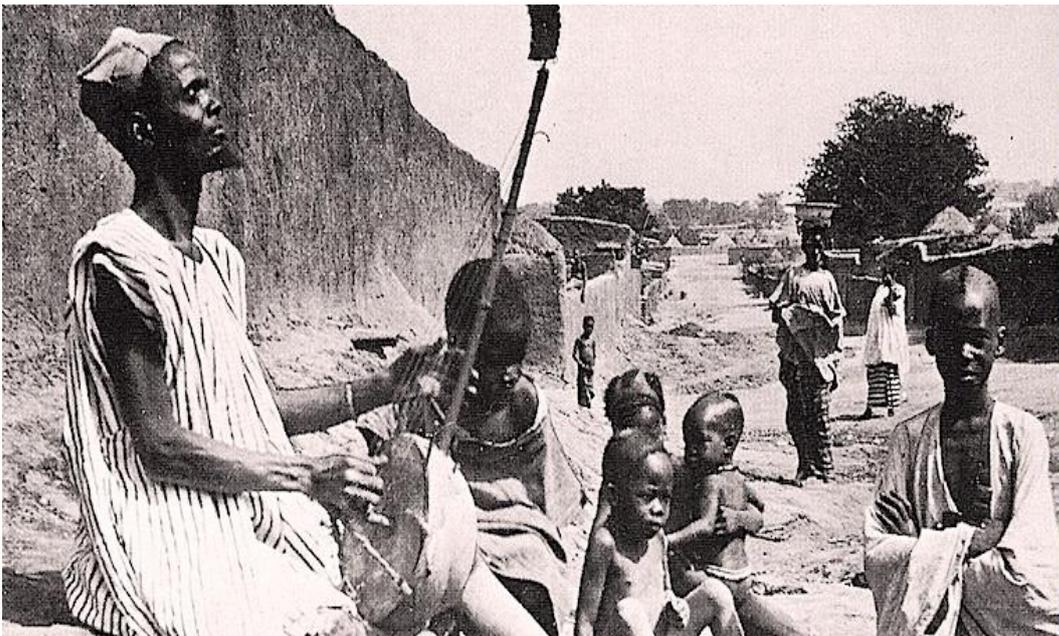


Figura 18: Griô malinqué
Fonte: BÂ, Amadou Hampaté (2010)

Bâ (2003, p 13) enfatiza o papel da oralidade griô e a ludicidade a ela envolta, principalmente para a educação de crianças:

E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu contexto, mas toda cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mimica e os ruídos do ambiente, com os sons da guitarra que o griot Diêli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida e que ainda escuto agora.

Bâ (2010, p.198) classifica os griôs em três categorias, a saber:

- Os griots músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores.
- Os griots “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa.
- Os griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família.

Conforme Macedo (2013), Europa e Ásia tinham proximidade tanto com o Sahel quanto com o Magreb, ao norte do continente. Este cenário permitiu no século XIII, o contato e a assimilação do slã a partir dos mercadores árabes na região. As caravanas comerciais na rota subsaariana expandiram a cultura islâmica pelo continente, levando também os griôs slamizados(as) e suas histórias. Estes(as) viajantes contadores(as) de história, com sua necessidade intrínseca de contato com outras culturas, faziam desta rota um importante berço de troca de conhecimento entre todos os(as) griôs(as). A rota griô se tornou intercontinental a ponto de que seus encontros se transformavam em grandes eventos de conhecimento. Era uma espécie de teatro a céu aberto chamados de *nyogolon* que em maliqué significa “nos conhecer” (OLIVEIRA, 2017, p.5).

O Malinqué é a língua dos Koyaté, uma das linhagens de griôs no Mali. O império do foi o maior na África antiga e responsável pela difusão da oralidade em todo norte do continente por meio das epopeias de Sundijata Keita. Enquanto Heródoto registrava sua história testemunhal, Mansa Mousa, filho de Sundijata Keita, já transmitia os conhecimentos e história de sua genealogia através da oralidade. Foi ele o responsável pela organização do conhecimento cultural e histórico na região a partir da construção de prédios com arquitetura específica que até hoje são reverenciados e guardam inúmeras coleções de manuscritos, especificamente, na cidade de Tombuctu¹⁸. Aqui percebemos a complementariedade da oralidade e a escrita que constituiu o acervo de manuscritos de vários povos circulantes pela rota transaariana, numa necessidade de valorização e socialização do conhecimento diversificado (Ki-Zerbo, 2010; MACEDO, 2013).

De acordo com Macedo (2013), o Reino de Gana possuía grande influência sobre os povos do Sahel que ocupavam a região entre os rios Senegal e

¹⁸Tombucto ou Timbuktu é reconhecida pela Unesco como Patrimônio Histórico da Humanidade, instalando ali, o Centro de Pesquisas Históricas e Estudos Africanos Ahmed Baba (Ki-Zerbo, 2010; MACEDO, 2013)

Niger. Após sua derrocada no século XI, o império do Mali emerge enquanto o mais forte e poderoso da região. Neste império, os malinques (também chamados de mandingas ou manden) eram chefiados pelo griô Sundijata Keita (1230-1255). Seus filhos se tornaram *mansas* (líderes políticos). A linhagem Keita e Koyaté são as mais conhecidas no mundo.

O griô Sotigui Kouyaté já esteve no Brasil transmitindo conhecimentos da oralidade africana para o teatro brasileiro levando atores, atrizes e professores(as), a refletir sobre a importância da oralidade não somente para diversão, mas também para valorizar a historicidade humana (SOTIGUI, 2007).

Bâ (2003, p. 13), sobre sua infância, conta que: “éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes”. Por este motivo, para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, a prática da oralidade griô é a que mais se aproxima da educação para crianças, visto que neste momento a ludicidade contextualiza a formação de sua individualidade. E, a repetição da mesma história passa a fazer parte do repertório pedagógico pois, ao ser recontada, sempre ganha novos elementos subjetivos ou materiais por quem a conta em uma construção constante de conhecimento.

Ao brincar com a palavra através da oralidade griô, temos a possibilidade de enaltecer elementos históricos e culturais distorcidos e silenciados pelo racismo. A forma como a história é contada, trabalha a nossa subjetividade diante de nossa própria construção, seja criança ou adulto. Por conseguinte, desperta nos(as) professores(as) a sua própria ancestralidade, assumindo o desafio de utilizar a educação como instrumento de transformação social (BÂ, 2010; MUNANGA, 2005).

4.3 A iniciação griô

Segundo o griô Sotigui Kouyaté, no documentário gravado no Brasil, “ninguém se torna griô, nasce griô”¹⁹ (SOTIGUI, 2007). Este nascimento não está relacionado ao fato biológico, mas na construção social e coletiva de sua

¹⁹Disponível no documentário SOTIGUI Kouyaté: um griot no Brasil. Direção de Alexandre Handfest. São Paulo: Sesc Tv, 2007. (57:08 min). Disponível em: https://youtu.be/sJd1te_3pjl. Acesso em: 14/09/2018

historicidade enquanto pessoa humana. Para que homens e mulheres desempenhem o papel social de griô, precisam nascer em uma família de linhagem griô. Entretanto, precisam passar por uma formação para que sejam designados(as) a exercer a palavra. A responsabilidade para tal exercício envolve uma formação complexa ligada às artes, às várias ciências e à análise da vida cotidiana.

É interessante registrar que pesquisas voltadas para a prática griô necessitam compreender o meio da qual faz parte para interpretar suas falas, o que confirma sua cientificidade e seu caráter dialético (BÂ, 2010; LIMA E HERNANDEZ, 2010; VANSINA, 2010).

Além das especificidades de acordo com a categoria a qual faz parte, o processo de iniciação griô também envolve:

Técnicas de memorização, a construir instrumentos de música e não apenas a tocá-los, era onde ensinavam a eles as palavras sagradas. Também tudo sobre a linguagem dos sonhos ou a do gesto mais expressivo. Os griôs tinham aulas não apenas de como vestir a roupa adequada, mas até de como conversar com os gênios. Os griôs podem ter o conhecimento de mais de mil contos ou ser peritos na arte dos provérbios. Eles são treinados para aprofundar os saberes sobre a natureza secreta, seja a humana, a animal ou a vegetal. E, mais que tudo, um griô deve conhecer como ninguém a arte da guerra. Mas para exercitar a paz. [...] O aprendiz começava a confeccionar seu instrumento de música desde a mais tenra idade. Toda festa, casamento ou outra cerimônia de importância era um espaço para o aprendiz desenvolver seus talentos (LIMA E HERNANDEZ, 2010, p. 18-19).

A tradição salvaguarda o processo de iniciação griô ao longo da história. A seguir, temos o griô Lansiné Kouyaté tocando seu balafon, um dos instrumentos tradicionais e sagrados para a prática da oralidade africana:



Figura 19: Griô Lansiné Kouyaté tocando seu balafon
<http://musicali.over-blog.com/article-lansine-kouiate-joueur-de-balafon-dans=la-tradition-des-griots-110730013.html>

De acordo com Lima e Hernandes (2010), a iniciação das mulheres oralistas possui os mesmos elementos do processo com os homens, no entanto, são iniciadas exclusivamente pelas mães e participam de sociedades secretas. Sua prática se diferencia por priorizar o canto. No domínio dos cânticos de louvor, impostam um tom agudo e alongado às melodias. Não se prendem somente à ancestralidade, podendo envolver elementos modernos. A mulher, nestas sociedades orais, é valorizada quase como uma divindade pois a ela é determinada a escolha da vida. Podemos evidenciar este fato através ditado malinês: “tudo que somos e tudo que temos devemos uma vez ao nosso pai, mas duas vezes à nossa mãe” (Bâ, 2003, p. 51).

A ligação com a modernidade fez com que as griôs propagassem as canções ancestrais nas rádios africanas desde a década de 1960, fazendo da tecnologia uma aliada da transmissão cultural e histórica de seus povos. Uma das griôs mais respeitadas no Mali é Fanta Damba que, entre as décadas de 1960 e 1970, propagou os cânticos malinqués pela Europa se tornando uma mestra da oralidade.

Esta é a imagem da cantora Fanta Damba na década de 1960:



Figura 20: Griô Fanta Damba

Fonte: Fanta Damba – Bambougoudji. <https://youtu.br/yhUpAmwQgQ>

Inspiradas nas ancestrais, temos atualmente muitas mulheres que fazem da voz um instrumento de construção histórica africana. Uma destas é a cantora e musicista Sona Jobarteh. Nascida em família griô na Gâmbia, se especializou em

construir e tocar o kora, um dos instrumentos tradicionais para a prática da oralidade africana.

Vejamos a imagem da cantora Sona Jobarteh cantando e tocando o kora:



Figura 21: Griô Sona Jobarteh tocando kora
Fonte: www.sonajobarteh.com/photos.html

A historicidade africana, após o processo de roedura do território e escravização de seus povos, por pouco não foi apagada. Os mitos eurocêntricos que fundamentaram o processo escravista e a subordinação colonial dos territórios africanos foram forjados na tentativa de aniquilação da concepção de humanidade. Os(As) griôs, numa perspectiva intercultural, tiveram papel essencial neste processo para preservação da memória coletiva, utilizando a palavra como instrumento de transformação social e troca de conhecimentos específicos. A oralidade passou a ser elemento de ressignificação. O conhecimento em torno da iniciação e prática griô no continente africano nos serve de embasamento para compreender a oralidade enquanto ciência visto que evidenciamos diversos elementos imbricados em sua formação e prática (CANDAU, 2000; KI-ZERBO, 2010).

4.4 Herança griô no Brasil

No Brasil, devido ao processo escravista que apartou africanos(as) e afrodescendentes de sua história de vida, a oralidade passa a ser elemento de ressignificação de sua existência na diáspora. A concepção de vida, tradição e sobrevivência não são mais as mesmas que em seu continente de origem. Contudo,

é “um incomparável sucesso de vontade individual e coletiva de se impor a um meio particularmente hostil, pois os negros conseguiram salvaguardar suas crenças e suas sensibilidades” (BONVINI, 2001, p. 41-42).

A vitalidade do grupo depende, sobretudo, das experiências coletivas no tempo e espaço comunitário, relacionando a memória coletiva à história das gerações da comunidade. A oralidade é elemento mantenedor das características históricas e culturais desses grupos permitindo um diálogo constante e atemporal para a construção e reconstrução comunitária. Nesta dialética, comunidades tradicionais no Brasil são caracterizadas pela utilização da oralidade como instrumento de formação da individualidade onde os mais velhos assumem o dever de repassar o que já foi vivido e ouvido (BONVINI, 2001; HALBWACH, 2003).

A colonização cristã serviu para salvaguardar os dogmas europeus na sociedade racista, impregnando seus ensinamentos com teorias raciais e demonizando o ser negro. Mas, a necessidade de sobrevivência histórica fez com que alguns destes elementos perpetuassem por meio da religiosidade de matriz africana, festejos, congados, entre outras manifestações (BONVINI, 2001; BASTIDE, 1971).

Podemos verificar tal afirmação nas festas populares organizadas pelos(as) anciãos(ões), que sincretizam traços da cultura europeia com elementos autênticos da cultura local. Estas manifestações passam a fazer parte da vida cotidiana desde a infância.

A festa do Divino Espírito Santo é um exemplo desta afirmação. Vejamos:



Figura 22: Festa do Divino Espírito Santo na comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos/Itapecuru/MA (2017)

Fonte: Hernando Cunha. <https://bit.ly/3bPwRBZ>

A oralidade se tornou alicerce para a manutenção da vida comunitária num processo de reelaboração das estruturas religiosas para manutenção da historicidade do grupo explorado. A relação criança/idoso remete a uma outra realidade mesmo que distante cronologicamente, mas próxima por possuírem modos de ser e ver o mundo que se diferenciam do mundo contemporâneo. São estes modos de ser e pensar dos(as) idosos(as) que se fixam na memória da criança que a relaciona em seu inconsciente com seu próprio modo de ser e pensar.

Para Halbwach (2003, p. 81):

A criança já não está mais encerrada em si mesma, pois seu pensamento agora domina perspectivas inteiramente novas, e onde ela sabe muito bem que não está só em passear seus olhares; entretanto, ela não saiu de si e, para se abrir a essas séries de pensamentos que são comuns aos membros do seu grupo, não é obrigada a esvaziar seu espírito, porque em algum aspecto e sob alguma relação, essas novas preocupações voltadas para fora sempre interessam o que chamamos aqui de homem interior, ou seja: elas não são inteiramente estranhas à nossa vida pessoal.

Retomamos ao relato da infância de Bâ (2003, p 13) quando traz a preocupação dos leitores em questionar “como é que a memória de um homem de mais oitenta anos é capaz de reconstruir tantas coisas?”. Em sua narrativa, sempre registra a presença do griô para descrever os principais acontecimentos de seu povo e ele, como um bom aprendiz do griô Koulel, repassava tudo aos seus familiares. Por isso ficou conhecido como *Ankoulel*, que significa aprendiz do Koulel (BÂ, 2003).

A partir de Bonvini (2001) e Ferretti (2001) compreendemos que no Brasil, as comunidades religiosas de matriz africana e as comunidades quilombolas, o papel social dos(as) anciãos(ãs) se mantém como ponto de partida para a atividade histórica do ser humano. Este instrumento está intimamente ligado ao sentido de pertencimento e território.

A forma como a oralidade é utilizada como instrumento não só de comunicação, mas de construção social, a torna porta de acesso às memórias coletivas em que adultos e, principalmente as crianças, revivem o passado de forma inconsciente a partir das narrativas dos mais velhos.

Segundo Bastide (1971), a família (seja de sangue ou a constituída pelos laços de solidariedade) é o principal elo para a criança negra entre o passado e o presente. A individualidade da criança escravizada era constituída numa dualidade controversa. Recebia ensinamentos ancestrais da mãe ou da preta velha na senzala

ao passo que recebia também a doutrina europeia que o tornava subserviente e sobrevivente. Numa realidade em que o estupro era instrumento de dominação e as crianças eram frutos desta violência onde não conheciam sua origem por inteiro, os ensinamentos ancestrais amenizavam as dúvidas e o *banzo*²⁰ através dos ritos escondidos ou camuflados no sincretismo.

As religiões afro-brasileiras continuam perpetuando a ancestralidade através da oralidade emitida em cânticos, orações e falas dos mais velhos. O espaço se torna um ambiente de aprendizagem coletiva para homens, mulheres e, sobretudo as crianças. A vivência da cultura ancestral no cotidiano da infância aproxima as crianças de sua historicidade e contribui para a constituição da memória coletiva do grupo a qual faz parte.

Demonstramos esta afirmação através da figura:



Figura 23: Criança e o Candomblé

Fonte: Roger Cipó. <https://ceert.org.br/noticias/liberdade-de-crenca/14196/infancia-entre-divindades-as-criancas-no-xire-do-candomble>

A aproximação da criança nas vivências dos mais velhos contribui sobremaneira para este aprendizado ancestral, rompendo conceitos racistas e fortalecendo a identidade da criança negra.

Vemos a seguir, crianças participando do tambor de crioula:

²⁰ O termo *banzo*, segundo Bastide (1971), é uma palavra de origem banto, traduz a nostalgia do país natal. Não está relacionado ao território físico, mas aos sentidos históricos e culturais que constituem seu ser. Por isso, a saudade do passado e a falta de referenciais históricos para os povos africanos na diáspora brasileira, que por muitas vezes provocou suicídios, sempre remeteu à palavra *banzo*.



Figura 24: Menina no tambor de crioula. Comunidade rural do Taim/São Luís
 Fonte: Hernando Cunha. <https://bit.ly/2HwAbUE>

A manutenção e constituição identitária de terreiros, por exemplo, tem por base a oralidade para a circularidade de ensinamentos ao relacionar culturas ancestrais com culturas locais, desembocando em uma cultura própria. No entanto, a interculturalidade presente na atividade humana de construção da história traz o ressignificado como elemento circundante da própria história.

Sobre esta questão, Ferreti (2001, p. 88, grifo nosso) faz uma distinção acerca das nações religiosas originalmente africanas que mantêm suas características idênticas às originárias e as nações ressignificadas e reelaboradas a partir destas referências ancestrais, apresentando uma nova identidade do mesmo *lôcus*:

No Tambor de Mina, só a Casa das Minas-Jeje e a Casa de Nagô (ambas de São Luís) foram fundadas por africanas e **têm uma identidade africana assentada numa auto-definição, num reconhecimento geral, na posse de traços antigos e bem diferenciados (característicos de sua “nação”), muitos dos quais remontam ao tempo das fundadoras**. Como surgiram na mesma época, se estabeleceram na mesma área e têm uma longa experiência de interação, uma fortalece a identidade africana e avaliza a história da outra. Como a Casa Fanti-Ashanti não dispõe das mesmas condições, sua definição em termos de “nação” tem que ser analisada de outra forma. Como salientou a antropóloga Maria Amália Barretto (Barretto, 1982), fanti-ashanti não é uma raiz africana que veio do tempo do “cativeiro”. **É símbolo da identidade de um terreiro que se afirmou no campo religioso afro-maranhense como distinto do jeje e do nagô e que construiu a sua identidade tomando a África como principal referência.**

De fato, esta prática coletiva de significação e ressignificação consolida o sentimento de pertença e manutenção identitária do coletivo a qual fazem parte. Os quilombos especialmente, que são considerados sociedades por apresentarem uma organização social complexa e atemporal utilizam da oralidade como elemento chave. O termo quilombo, ao longo dos tempos, foi ressignificado para não apenas simbolizar o território físico, mas uma intrínseca necessidade individual e coletiva de se constituir-se a partir de sua própria ancestralidade.

Assunção (2017, p. 15) discute os significados atuais para quilombo:

Notamos que o conceito de quilombo obteve destaques diversos ao longo da história do Brasil. Na atualidade, este conceito tem se reconfigurado, extrapolando a ideia de um lugar habitado por descendentes de escravizados. E contrariando a visão temporal, o quilombo passa a representar na contemporaneidade, um sentido de resistência, que não é somente físico, muito menos está restrito ou atrelado ao passado. Socialmente o quilombo "passa a ser visto como uma forma de organização social" (BARTH, 2000, p.31). Quilombo representará ainda, elementos de autoatribuição, laços de amizade, de parentesco e sentimentos de pertença.

A referida autora, ao ampliar os sentidos deste lugar físico e subjetivo, encontra novos territórios que, derivados do primeiro, vivenciam, constroem e reconstróem toda sua complexidade. Sendo assim, atualmente encontramos quilombos rurais e quilombos urbanos, sendo estes últimos delimitados não pelo território físico, mas pelas fronteiras subjetivas elaboradas pela ancestralidade e visualizadas através das vivências culturais, religiosas e políticas. A exemplo disso, temos na cidade de São Luís/Maranhão, a região dos bairros da Liberdade, Fé em Deus e Camboa reconhecida em 2019 como um quilombo urbano (ASSUNÇÃO, 2017).

Esta designação foi assim atribuída em virtude que a região é constituída por pessoas descendentes de quilombolas que mantém em seu cotidiano elementos históricos, políticos e culturais de seu território de origem. Além disso, dialogam com a contemporaneidade para a manutenção de sua ancestralidade, bem como para a busca de resolutivas aos problemas sociais, causados pela expropriação territorial, racismo e falta de assistência social.

Podemos verificar na figura a seguir, que este quilombo urbano está localizado na região central da capital maranhense onde observamos o contraste entre as casas sobrepostas da periferia e os prédios da região nobre ao fundo. Vejamos:



Figura 25: Vista panorâmica do bairro Liberdade em São Luís/MA
Fone: <http://www.agenciatambor.net.br/files/2019/12/Lberdade-696x522-696x400.jpg>

Retomamos a questão da concepção da individualidade para si²¹ quando percebemos que, ao ressignificar a concepção de quilombo, os indivíduos pertencentes a este espaço realizam uma atividade social voltada para construção, apropriação e reconstrução da história coletiva. Esta ação contribui sobremaneira para a ruptura do comportamento alienante da adaptação ao meio. Neste caso, pessoas descendentes de comunidades quilombolas que, devido a expropriação territorial, partem para um novo território em um ambiente hostil que é a zona urbana. Para tanto, levaram consigo sua herança ancestral, reconstruindo seu território em um novo espaço. E nesta construção história e intercultural, elementos se cruzam entre as diversas culturas, fortalecendo a resistência identitária ancestral a partir da ressignificação do território (DUARTE, 1997; FLEURI, 2005).

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (2004, p. 22) determinam que: “o ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras”.

Esta determinação, amparada nos princípios políticos, históricos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam a Lei nº 10.639/2003, valorizam a

²¹ Tomamos o termo na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, a qual compreende a tomada de consciência e a aceitação das atividades socioculturais do indivíduo numa dada formação social. (DUARTE, 1997).

presença anciã para a manutenção da memória coletiva de comunidades negras rurais e urbanas e sua oralidade através das festas e rituais. São momentos como estes que a criança se encontra com o passado, o adulto fortalece seus laços de pertença social e os(as) idosos(as) cumprem sua tarefa social diante do acúmulo de saber histórico adquirido ao longo da vida.

Podemos encontrar adultos e crianças dialogando em torno da ancestralidade, como vemos na figura a seguir:



Figura 26: Meninos brincando com tambor de crioula na comunidade quilombola Cocalinho/Parnarama/MA (2017)

Fonte: <https://midianinja.org/files/2017/12/WhatsApp-Image-2017-12-08-at-13.06.03.jpeg>

Assim como na África, as mulheres em comunidades quilombolas também desempenham um papel fundamental em torno da disseminação dos saberes ancestrais onde o canto faz parte dos instrumentais de construção histórica e cultural. As rodas de tambor e os cânticos no cotidiano integram rituais importantes da comunidade, além de fortalecer as relações comunitárias e o respeito às tradições locais.

Visualizamos esta organização feminina na figura a seguir, retratando o tambor de crioula enquanto ritual de abertura para datas importantes. As mulheres e as meninas dançam em círculo cantando versos sobre resistência e comunidade:



Figura 27: Meninas e mulheres no tambor de crioula em Cocalinho/MA

Fonte: <https://midianinja.org/files/2017/12/WhatsApp-Image-2017-12-08-at-13.06.04.jpeg>

Naves e Katrib (2013) narram a experiência do congado mineiro enquanto uma atividade oral de pertença do grupo em que as crianças buscam naturalmente esta aproximação. Neste sentido, os ancestrais são sentidos ali por meio das canções criadas e entoadas de forma coletiva. Sobre a força das palavras entoadas relatam: “durante a canção, faz-se uma volta ao tempo, a palavra emitida pelo congadeiro está investida de força, o que exige dele grande responsabilidade para que seu uso esteja ao espaço e ao tempo” (NAVES E KATRIB, 2013, p. 12).

Devemos toda nossa história e identidade à queles(as) que fizeram e fazem das palavras proferidas ao vento, bandeiras de luta e resistência. Se há necessidade de respeito, valorização e inclusão destas experiências no currículo escolar, significa dizer que estas práticas são, reconhecidamente, elementos históricos, políticos e culturais brasileiros.

4.4.1 Oralidade afro-brasileira e africana enquanto objeto de pesquisas acadêmicas

Um dos princípios que conduzem as ações das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana está relacionado às “ações educativas de combate

ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p. 19). Este princípio versa sobre a pesquisa, formação e prática educativa para a mudança de paradigma educacional por parte dos agentes educativos visando uma educação antirracista. Diante disto, questionamos sobre as pesquisas acadêmicas que apresentam propostas metodológicas para ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, pois servem de fundamentação teórica para práticas de formação docente e de sala de aula.

Segundo Régis (2012), a partir da década de 1990 evidenciamos um aumento substancial das pesquisas em cursos de mestrado e doutorado brasileiros que versam sobre a temática racial. As pesquisas faziam análise das políticas públicas para a população negra. Ao final desta década, as pesquisas passam a analisar a legislação para a educação nacional. Os debates em torno da educação nacional, a educação da população negra e a educação antirracista que já permeiam pesquisas desde a década de 1980, ganham terreno mais fértil no final da década de 1990, tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 como documento aglutinador destas discussões.

Já a década de 2000 é marcada pela promulgação da Lei 10.639 em 2003 e algumas pesquisas já a utilizam como objeto de estudo, porém, somente a partir de 2006, começamos a encontrar pesquisas que descrevem sobre a metodologia de ensino da História e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolarizado.

Do exposto, apresentamos um panorama das pesquisas em nível de mestrado desenvolvidas entre os anos de 2015 a 2018 a partir de uma pesquisa do tipo estado da arte no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²². A pesquisa do tipo Estado da Arte tem o propósito de visualizar e compreender os “sentidos e práticas estudados e experienciados” (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 41).

Os descritores definidos foram “contação de histórias africanas”, “griot” e “griô”. Realizamos a análise do conteúdo contido nos resumos que nos possibilitou a interpretação dos sentidos e significados dados à temática (CAVALCANTE, CALIXTO E PINHEIRO, 2014).

Na primeira busca, realizada em novembro de 2019, encontramos 64 trabalhos na base da Capes que incorporam um ou todos os três descritores. Ao

²²Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

refinar a pesquisa para mestrado acadêmicos e mestrado profissionais entre os anos de 2015 e 2018, encontramos 25 dissertações. Destas, apenas uma pertence a programa de mestrado profissional, especificamente do Programa de Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas/UFBA. A dissertação “Ressignificar a cultura local através do diálogo e da experiência no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira no contexto apresentado pelas comunidades quilombolas” traz como produto de pesquisa um projeto de intervenção que possibilita a ressignificação cultural na dinâmica escolar. Os demais trabalhos compõem programas de mestrados nas diversas áreas das Ciências Humanas.

Refinamos a pesquisa novamente em novembro de 2019, buscando saber quais destas compõe a grande área de educação. Encontramos 11 trabalhos os quais apresentamos no quadro a seguir:

PESQUISAS QUE TRAZEM ORALIDADE AFRICANA COMO OBJETO				
Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA
1.	2015	Educação e Cultura de Tradição Oral: Um Encontro com a Pedagogia Griô	DUTRA, Henrique Leonardo	Mestrado em Educação/UNICAMP
2.	2015	Griot-Educador: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha	PEREIRA, Patricia da Silva	Mestrado em Educação/UFRGS
3.	2015	Ressignificar a cultura local através do diálogo e da experiência no colégio municipal Antônio Marculino Vieira no contexto apresentado pelas comunidades quilombolas	MATOS, Renata Dourado; SILVA, Luzineide Ribeiro da	Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas/UFBA
4.	2015	As ressonâncias de uma reparação tardia: um estudo sobre as experiências docentes diante do ensino de história e cultura afro e das relações étnico-raciais na comunidade do Curuzú, Salvador (BA)	NETO, Mario Lopes dos Santos	Programa de Mestrado em Educação /UFBA
5.	2016	O silêncio de griot: as representações da escravidão africana nas aulas de História no Ensino Fundamental	PACINI, Henrique Ferreira	Mestrado em Educação/USP

Quadro 1: Pesquisas a nível de mestrado sobre a temática estudada

Fonte: Autoria própria

PESQUISAS QUE TRAZEM ORALIDADE AFRICANA COMO OBJETO (continuação)				
Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA
6.	2017	Pretagogizando a contação de histórias africanas e afrobrasileiras na escola: Caminhos Pedagógicos, Possibilidades e Contribuições	REGIS, Savia Augusta Oliveira	Mestrado em Educação/ FFC
7.	2017	Entre Letras e Cantos: educação, história e memória cultural de Ilha Grande o Piauí na literatura griô de Zé Santana	SANTOS, Jose Marcelo Costa dos	Mestrado em Educação/UFPI
8.	2018	É pela arte toda, pela história de vida: As representações da música nas Vivências Griô, da Mestra Sirley Amaro	MARTINS, Felipe da Silva	Mestrado em Educação/UFPEL
9.	2018	Os reinos invisibilizados: um encontro com a palavra mandinga	SANTOS, Miza Carvalho dos	Mestrado em Educação/UFF
10	2018	Representação estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os	SILVA, Patricia Santos	Mestrado em Educação/UFBA
11	2018	Rompendo linha abissal: narrativas, reflexividades e histórias de vida entre duas trajetórias educativas	SOUZA, Fernanda Sanjuande	Mestrado em Educação/UFBA

Quadro 1: Pesquisas a nível de mestrado sobre a temática estudada
 Fonte: Autoria própria

Observamos que as pesquisas tratam da oralidade como proposta metodológica para ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, além de versar sobre a importância dos(as) griôs e dos(das) anciãos(ãs) para salvaguarda das tradições e modo de vida em comunidades negras. Verificamos a diversificação da grafia *griot* e griô, além do uso de termos congêneres como: tradição oral, pedagogia ancestral e pretagogia que reforçam os sentidos da importância da oralidade africana na prática educativa.

A Dissertação de Sávia Augusta Oliveira Régis, defendida em 2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará intitulada “Pretagogizando a contação de histórias africanas e afrobrasileiras: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro” é a que mais se aproxima da nossa temática por apresentar a oralidade africana como um dos elementos desencadeadores para se compreender a história e cultura afro-brasileira

e africana. Tal pesquisa aborda a oralidade africana como um dos elementos teóricos e metodológicos com base na Pretagogia, uma concepção criada no Núcleo das Africanidades Cearences com propósito de estudar a História e cultura afro-brasileira e africana a partir da oralidade, corporeidade, circularidade e religiosidade. Tal pesquisa é fruto deste estudo (REGIS, 2017).

Consultamos o trabalho completo na base de dados do Repositório Institucional UFC²³ para compreender a proposta da pesquisa em torno da contação de histórias afro-brasileiras e africanas que a aproxima de nosso discurso. Segundo a autora:

Nessa pesquisa de mestrado a contação de histórias africanas se fez presente em sala de aula, como um dispositivo didático de pesquisa, rompemos a forma tradicional de coletar dados. Rodas, chão, música, tecidos, inhame, pilão, pés descalços, dentre outros, se fizeram presentes em sala de aula (REGIS, 2017, p. 35).

Esta busca pela oralidade nas pesquisas acadêmicas nos traz alento acerca dos caminhos percorridos e frutos colhidos em torno da educação para as relações étnico-raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Todavia, consideramos que ainda falta muitos caminhos para percorrermos, principalmente em nível de mestrado profissional que visa uma pesquisa do binômio teoria-prática na produção de materiais aplicáveis à educação escolar.

Pesquisas como estas disponibilizadas no Catálogo da Capes, além de outras disponibilizadas apenas em repositórios institucionais ou ainda em produção, exercitam uma das determinações da Resolução nº 01/2004 no que diz respeito ao incentivo “a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 24).

O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, para este propósito, apresenta as ações de cada sistema de ensino, apontando como função das instituições de ensino, fomentar, estimular e contribuir com pesquisas que contribuam com a temática, principalmente nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2009).

²³Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32098>

5 SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÔS NA UEB TANCREDO NEVES-ISEMA

5.1 A UEB Tancredo Neves-ISEMA

O *locus* da nossa pesquisa é a Unidade de Educação Básica Tancredo Neves-ISEMA, que integra a rede municipal de ensino de São Luís, administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A referida escola oferece a modalidade de Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano.

A escola está situada na Avenida Leste, s/n, Unidade 201, Bairro Cidade Operária, é registrada como Anexo III da Unidade de Educação Básica Tancredo Neves, localizada no mesmo bairro.

Vejamos a fachada atual do prédio da Unidade de Educação Básica Tancredo Neves-ISEMA:



Figura 28: Fachada atual da UEB Tancredo Neves-ISEMA
Fonte: Pesquisa empírica

Vale ressaltar que o Anexo III da UAB Tancredo Neves é conhecido pelos moradores e consta também em seus documentos, pelo nome fantasia: Isema. Este

nome ficou registrado na memória coletiva dos moradores do bairro pois no prédio, funcionou por muito tempo, uma instituição de ensino superior com este nome e que seu letreiro na fachada servia de ponto de referência para aquela região do bairro. No mesmo prédio já funcionou também um quartel da polícia militar, porém, o grande letreiro com o nome Isema ficou marcado na história do bairro que o adotou como nome fantasia da escola.

Localizada a 25 km do centro de São Luís, o bairro Cidade Operária é considerado uma pequena cidade por possuir serviços básicos à população como comércio, saúde, escolas e a Universidade Estadual do Maranhão. Possui como bairros adjacentes: a Cidade Olímpica, a Vila Janaina, o Jardim América e a Vila Geniparana. Faz parte desta região, problemas estruturais das grandes cidades, como falta de saneamento básico, hospitais insuficientes à população, violência, tráfico de drogas e grande número de famílias carentes.

É importante destacar que o prédio da Unidade de Educação Básica Tancredo Neves-ISEMA é alugado e adaptado para o trabalho escolar desde 18 de maio de 2008. Devido aos problemas estruturais, no início de 2017 recebeu notificação de interdição do Corpo de Bombeiros, mas somente no mês de outubro deste mesmo ano, a prefeitura de São Luís liberou o orçamento para reforma do telhado, realizando também a instalação de aparelhos de ar condicionado, conserto de portas e janelas, além de pintura. A reabertura da escola aconteceu em janeiro de 2018. Atualmente, o espaço construído da escola está organizado da seguinte forma:

Dependência	Quantidade
Salas de aula	10
Sala de professores/coordenação Pedagógica	01
Diretoria	01
Banheiros infantis	02
Banheiro professores	01
Secretaria	01
Refeitório	01
Sala de leitura	01

Quadro 2: Organização do espaço construído da escola
Fonte: Pesquisa empírica

O espaço utilizado para a sala de professores e a coordenação pedagógica é conjugado mas bem distribuído, comportando as duas ações. Há uma divisória para a mesa da coordenação e um espaço destinado aos armários.



Figura 29: Espaço utilizado por professores e coordenação pedagógica
Fonte: Pesquisa empírica

Além do espaço construído, a escola possui uma grande área natural em volta de todo prédio que é utilizada como estacionamento para professores e recreação das crianças.



Figura 30: Área natural da escola
Fonte: pesquisa empírica

O espaço destinado ao refeitório também é utilizado com espaço para socialização dos projetos, acolhida das crianças na entrada e reuniões com as famílias e comunidade.



Figura 31: Refeitório e área da escola
Fonte: pesquisa empírica

Constatamos que o espaço destinado às salas de aulas é pequeno devido as adaptações. A média é de 25 estudantes atendidos por sala.

Vejamos a fotografia de uma das salas de aula do 1º ano que atende 20 crianças:



Figura 32: Sala de aula do 1º ano
Fonte: Pesquisa empírica

O espaço físico da escola possui pouca ornamentação, constando apenas avisos essenciais como horários e atividades agendadas como reuniões com responsáveis, período de matrícula e projetos da comunidade. No entanto, as professoras realizam a ornamentação de suas salas, conforme a faixa etária e as atividades desenvolvidas. Pudemos evidenciar a presença de imagem de personagens afrodescendente em alguns elementos da decoração das salas.

Vejamos a fotografia do cartaz de aniversário do 1º ano:



Figura 33: Cartaz de aniversário na sala de aula
Fonte: Pesquisa empírica

A escola possui 47 funcionários entre corpo pedagógico e administrativo, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Há realização de serviço terceirizado voltado para serviços gerais e segurança. Os(as) professores(as), administrativos e coordenadora pedagógica são servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. O gestor escolar possui cargo comissionado. No ano de 2019 existiam 574 estudantes matriculados.

5.2 Metodologia da pesquisa

Segundo Gil (2008, p. 17), “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa dos métodos,

técnicas e outros procedimentos científicos”. Assim, para alcançar nossos objetivos definimos o Estudo de Caso como tipo da pesquisa.

Conforme Triviños (1995, p.133), o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS,1995, p. 133). Neste sentido, a unidade que demarcamos em fazer uma análise aprofundada foi a escola descrita em parágrafos anteriores.

Stake (1995) classifica o estudo de caso em três tipos de acordo com os objetivos da investigação: intrínseco, quando o interesse é o caso em particular; instrumental, quando o caso é estudado para compreensão de uma problemática maior; e coletivo, ao se estudar vários casos.

O estudo de caso instrumental é o que mais se aproxima da nossa opção metodológica de pesquisa. Dessa forma, “um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si” (COUTINHO e CHAVES, 2002, p. 226). Assim, ao optarmos pelo estudo de caso instrumental em desenvolver um produto com orientações teórico-metodológicas para ensino de História e cultura afro-brasileira e africana com base na análise da oralidade griô como instrumento metodológico na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves - ISEMA, proporcionou aprofundamento do debate em torno da implementação da Lei nº 10.639/03 e da busca de ações educativas para uma educação antirracista ou seja não ficamos apenas no caso da escola delimitada, mas a partir dela ampliamos nosso olhar para a situação macro da temática.

Os participantes da pesquisa foram quatro professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), o gestor escolar e a coordenadora pedagógica. Os(As) envolvidos(as) tiveram sua identidade preservada sob anonimato, sendo identificados por nomes fictícios.

Os nomes dados a cada participante da pesquisa estão relacionados a grandes lideranças africanas. Eis os nomes: Agotimé, Aqaltune, Asantewaa, N’Zinga, Musa e Zeferina.

Na Agotimé foi rainha do Daomé, escravizada por volta dos século XVII. Viveu em São Luís/MA onde fundou a Querebentã de Zomadôu, conhecida como Casa das Minas; Aqaltune foi uma princesa do Congo sequestrada e trazida para o Brasil como escrava em meados do século XVII. Após fugir do cativo, organizou um dos mocambos mais importantes do Quilombo de Palmares. Era também a avó

de Zumbi; Yaa Asantewa, conhecida como a Rainha Mãe do império Ashanti, liderou a revolta contra o colonialismo britânico no início do século XIX convocando as mulheres para a batalha; N'Zinga Mbandi, rainha do Ndongo e Matamba foi símbolo da resistência ao colonialismo português em Angola no século XVII; Zeferina, que tinha origem angolana, foi escravizada na Bahia. De família matrilinear e com saberes das inquices (divindades de Angola) fundou o Quilombo do Urubu na metade século XIX; Mansa Musa, imperador do Mali em meados do século XIV, foi criador da biblioteca de Timbucto e da universidade de Sankoré, a mais antiga do mundo, também em Timbuktu (GONÇALVES, 2017; NASCIMENTO, 2008).

A representação gráfica da forma de análise de dados que utilizamos para fazermos nossas interpretações em sintonia com os eixos teóricos foram quadros, fotografias, imagens. Segundo Silva e Vieira Junior (2014), os quadros são recursos descritivos que terão a finalidade de expor as respostas dos participantes. Estes recursos objetivam relacionar ou comparar as respostas obtidas durante a coleta de dados em torno de cada categoria de análise.

Para Bogdan e Biklen (2010), as fotografias tiradas no campo de pesquisa “fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades”. Foram tiradas fotografias do campo de pesquisa e do processo de desenvolvimento do produto de pesquisa, preservando o anonimato dos participantes.

As imagens, segundo Souza e Olária (2014, p. 20), “exprimem e comunicam sentidos, estão carregadas de valores simbólicos e cumprem várias funções sejam religiosas, políticas ou ideológicas”. Por isso, nesta análise de conteúdo que possui complexidade dialética, utilizamos imagens diversas, coletadas em fontes digitais ou impressas, de acordo com o contexto para compor a análise

A técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo que tem o propósito de analisar as mensagens emitidas pelos participantes em comunicações diversas, independente do instrumento de coleta. O conteúdo das mensagens foi analisado a partir das categorias definidas nos objetivos específicos da pesquisa (BARDIN, 1977).

Para Bardin (1977) e Triviños (1987), é na análise do conteúdo que compreendemos a complexidades das informações inferidas que não estão somente em dados teóricos ou somente nos dados empíricos, mas, seguem a perspectiva dialética em debater com a realidade a construção das concepções a práticas.

Portanto, seguimos as etapas para análise de conteúdo que consiste: na organização do material e coleta dos dados por meio de observações, entrevistas e questionários; na interpretação dos dados por meio de quadros de respostas, fotografias e imagens; e do diálogo entre os dados coletados e a fundamentação teórica com vistas a compreender o sentido que carregam.

Nossos instrumentos de coleta de dados foram: observação sistemática, oficinas metodológicas, entrevistas, questionário semiaberto e fotografias.

Nos fundamentamos em Rúdio (2007, p. 39), que afirma que as observações são “ponto de partida para todo estudo científico e meio para verificar e validar os conhecimentos adquiridos”. Assim, servamos a organização física e pedagógica da escola, a rotina em sala de aula, bem como a rotina de planejamento do grupo de professoras da amostra da pesquisa, analisando de que forma ocorre a inserção dos conteúdos referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais e como estas relações ocorrem no contexto da escola, a partir de uma observação sistemática que consiste “na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos”. (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

É importante ressaltar que as oficinas metodológicas, no âmbito da pesquisa qualitativa “são práticas discursivas, ou seja, compreendem maneiras, por meio das quais as pessoas produzem sentidos sobre fenômenos a sua volta e se posicionam em relações sociais cotidianas” (SPINK, MENEGON E MEDRADO, 2014, p. 34).

Ainda, segundo Spink, Menegon e Medrado (2014), as oficinas metodológicas podem ser consideradas fonte de pesquisa pois envolvem a coleta de informações em um espaço de construção de pesquisa. Trazemos a contribuição da psicologia social para nossa pesquisa a partir das oficinas metodológicas que podem ser consideradas estratégias de pesquisa social. Desta forma, conseguimos envolver dialeticamente os participantes no objeto da pesquisa através da criticidade, do diálogo e da construção coletiva.

Entrevistar, segundo Minayo (2001, p. 57), “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade”. Neste sentido, entrevistamos o gestor escolar, a coordenadora pedagógica e as professoras buscando saber sobre suas motivações

na profissão e seu entendimento acerca da oralidade como metodologia para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Escolhemos aplicar um questionário semiaberto aos participantes da pesquisa pois, segundo Richardson (1999), possuem perguntas em que o participante é livre para se expressar e perguntas que facilitam a codificação das informações. Este questionário foi aplicado com intuito de complementar os dados obtidos através das entrevistas.

A presente pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos, a saber:

Primeiro momento constituiu a fase de observação sistemática (Apêndice A) com instrumento próprio diante da prática pedagógica em sala de aula; no segundo momento ocorreram as entrevistas (Apêndice C) com as professoras do primeiro ciclo, tendo o objetivo de recordar a trajetória de vida pessoal e profissional e seu entendimento sobre a temática em questão. Ainda neste momento, ocorreram as entrevistas com a coordenadora pedagógica e o gestor da escola (Apêndice B) acerca do planejamento didático e a aplicabilidade da Lei 10.639/03; no terceiro momento, realizamos as oficinas metodológicas com as professoras do primeiro ciclo, coordenadora pedagógica e gestor escolar com o intuito de intervir, através do estudo teórico e prático acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Neste momento também propomos a elaboração e aplicação das sequências didáticas envolvendo a oralidade griô com canções, contos e atividades interdisciplinares para compor o produto da pesquisa; no quarto momento desenvolvemos o produto educacional: um kit pedagógico contendo um caderno de orientações metodológicas e um DVD com vídeos partir da oralidade griô. Neste momento, finalizamos também a escrita da dissertação.

5.3 Análise e interpretação dos dados da pesquisa

5.3.1 Observação sistemática

Consideramos que a aproximação com o campo de pesquisa e os participantes não é apenas uma mera tarefa técnica, envolve também a percepção

do outro e do seu lugar de origem, provocando no investigador qualitativo o debate crítico em torno dos dados coletados. Assim, segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 122), “não é só preciso aprender os aspectos técnicos da forma como deve proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e que se ajusta a si”.

Para início de tal momento, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís) para realizar a pesquisa de campo na UEB Tancredo Neves-Isema (Anexo A). Com a autorização para a pesquisa (Anexo B) em mãos, realizamos nosso primeiro contato formal, visto que já havíamos contactado com a gestão e com o corpo docente acerca da possibilidade da pesquisa.

A observação inicia desde nossa entrada no campo de pesquisa, já tendo definido os elementos a serem observados desde o primeiro contato e delimitados no instrumento próprio (Apêndice A). Nos aproximamos primeiramente através da apresentação da pesquisa no dia 10 de janeiro de 2019. A forma como apresentamos os propósitos do estudo se deu através de uma roda de conversa durante o intervalo do recreio com todas as professoras do 1º ao 5º ano, a coordenadora pedagógica e o gestor escolar.

Embora a nossa pesquisa se limitasse às professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, todas as demais participaram desde primeiro encontro a título de conhecimento. Neste momento, houve a assinatura do termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo A) e organização do cronograma de pesquisa junto à coordenação pedagógica com base no calendário da escola. Neste primeiro contato, pudemos observar o cumprimento da organização prevista pela escola em relação a reuniões e avisos ao longo da rotina diária.

Observamos também os materiais disponíveis na sala de leitura, visto que nos propusemos a investigar a prática docente diante da aplicabilidade da Lei 10.639/2003, precisaríamos observar se há materiais e se ocorre o uso por parte de estudantes e professores.

Observamos que a escola possui uma sala de leitura com acervo diverso e é utilizada constantemente pelas professoras. Contudo, como não há um profissional responsável pela conservação e registro neste espaço, muitos materiais já foram extraviados ou danificados. Parte do acervo discute a temática étnico-racial em sala de aula e são utilizados pelas professoras, sobretudo no mês de novembro

para pesquisas por parte dos estudantes. Os materiais encontrados foram: duas coleções de livros didáticos que abordam aspectos históricos e culturais indígenas, africanos e afro-brasileiros; apenas seis paradidáticos de contos africanos e afro-brasileiros, além do kit educacional A cor da cultura²⁴, conforme registramos:



Figura 34: Livros e materiais disponíveis na sala de leitura da escola
Fonte: Pesquisa empírica

A observação sistemática nas turmas ocorreu em momentos de aula normal prevista em calendário. Cada turma possui duas professoras, uma titular e uma volante. A professora titular ministra a maior parte das disciplinas e é responsável pelo diário da turma, enquanto a professora volante atua uma vez na semana em cada turma com as disciplinas de Arte e Ensino Religioso.

As observações nas salas de aula aconteceram em dois dias. Assim, no dia 08/05/2019 observamos a rotina de sala de aula no 1º ano (turmas A e B), no turno matutino. As duas turmas estão organizadas, fisicamente, da mesma maneira. Carteiras enfileiradas devido ao pouco espaço físico, já que as salas possuem formato retangular com aproximadamente 5X3m². Às 7h15 a rotina inicia com a acolhida no pátio. Todas as turmas se organizam em filas e são recebidas pela direção e/ou coordenação pedagógica, além das professoras. Já em sala, os

²⁴ De acordo com o site <http://www.acordacultura.org.br/> se trata de “um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial”.

estudantes do 1º ano e a professora cumprem a rotina, realizando uma oração, lendo o nome da escola, cidade, data, nome da professora e alfabeto. No dia observado, a professora em sala era a titular.

No 1º ano A, observamos o momento em que foram trabalhados conteúdos voltados para a leitura do alfabeto e sua divisão, além das letras que compõe o nome do estudante. Nesta rotina, a professora relembra a aula anterior, questionando a turma do tema que foi abordado. A turma demonstra boa participação, haja vista que o tema era o dia das mães. Observamos que o momento mais esperado da turma é a hora do uso do caderno para o desenvolvimento das atividades.

Quanto à metodologia, observamos o uso de elementos lúdicos como a música, contação de história, objetos do cotidiano (ligas, tampinha de garrafa, celular) para dialogar e fazer com que os estudantes participem e elaborem suas respostas.

No 1º ano B, observamos a rotina diária conforme planejado com a turma A. Verificamos que há uma alteração na forma de interagir, visto que os indivíduos são outros. Por mais que o planejamento seja coletivo, as realidades se distinguem, pois o contexto é feito por pessoas. Sobre o diálogo acerca do tema anterior, a professora desta turma fez um quadro para que os estudantes colaborassem com a elaboração das qualidades das mães. Após esta construção coletiva, notamos também o entusiasmo pelo momento de pegar o caderno para copiar.

É relevante considerar a importância do trabalho com datas comemorativas na rotina escolar. A exemplo da temática das mães que foi inserida na leitura diária e nas atividades diversas, enfatizamos que as datas trabalhadas, pontualmente, ficam desmembradas do seu sentido na formação da criança. Datas como 20 de novembro precisam ser trabalhadas de forma consciente nas escolas, visando não apenas o cumprimento do currículo, mas uma política de reparação ao povo brasileiro.

Lembrar e reconstruir a consciência negra é um trabalho de valorização da memória coletiva que fundamenta a individualidade humana. Se reconhecer na história, através de uma data, é se perceber enquanto agente do processo histórico. Esta visão vale tanto para a criança quanto para as professoras em formação permanente pois, quando nos é dada a oportunidade de reconstruir nossas

aprendizagens e práticas, nos reconstruímos enquanto pessoas (HALBWARCHS, 2003; SILVA, 2013; MUNANGA, 2005).

Acrescenta Silva (2013, p. 8):

A educação das relações étnico-raciais, pois, proporciona, a professores e seus alunos, aprendizagens sobre a sociedade e sua diversidade. Nesse processo, a autoridade de ensinar e de aprender advém ora dos professores, ora dos alunos, conforme ensina Paulo Freire (1978). Vivida dessa maneira, a relação pedagógica, nos estabelecimentos de ensino de todos os níveis, tem papel vital na construção das sociedades democráticas. Sociedades essas que visam garantir, a todos os grupos sociais, iguais direitos, poder e autoridade.

Ainda sobre a rotina no 1º ano, percebemos o envolvimento dos funcionários terceirizados (limpeza, merenda e segurança). Os estudantes possuem uma relação de respeito e admiração pelos funcionários que participam ativamente da rotina estabelecida na escola. Um dos porteiros é chamado pelo nome de um super-herói por sempre estar com um adereço alusivo a uma personagem de desenho animado. Quando precisa ir até uma das salas do 1º ano, todos o cumprimentam como se estivessem falando com um herói de verdade. Uma das crianças do 1º ano confirma: “ele é um herói”.

Trazemos este relato para demonstrar a imaginação e a referência heróica que fazem parte do universo lúdico que contribui com a construção da individualidade ainda na infância. A personagem e o funcionário da escola são brancos, mas enfatizamos a pouca representatividade negra em personagens heroicos infantis, visto que a valorização da história, cultura e estética negra é elemento impulsionador para a auto identificação enquanto pessoa negra e, por isso, se torna uma das determinações para as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Segundo o Parecer CNE/CP 3/2004:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

A observação da rotina no 1º ano finalizou às 11h30, horário da saída. Avaliamos esta observação como satisfatória pois contribui com o tipo de análise definido neste estudo. É importante salientar que na análise de conteúdo, também é

dados de pesquisa as interferências causadas pela investigação no ambiente. Sabemos que qualquer atividade fora da rotina modifica a concentração e participação do indivíduo e do grupo a qual faz parte. Percebemos os olhares de curiosidade na turma, mesmo a professora nos apresentando e anunciando que ficaríamos no canto da sala, apenas observando. Mas nada que interferisse diretamente aos dados da pesquisa.

No dia 29/05/2019 aconteceram as observações das turmas do 2º ano. São turmas do 2ºA e 2ºB, também no turno matutino. Neste dia ocorreu o momento de aplicação das 60 lições do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) com leitura para deleite e realização de atividades orientadas. O PIP é um projeto da Secretaria Municipal de Educação de São Luís que consiste em um rol de atividades previamente elaboradas e distribuídas nas escolas para ser aplicadas nas turmas de 1º e 5º anos. Estas atividades visam contribuir com o processo de alfabetização.

Observamos que os textos do PIP apresentados às crianças não representam sua realidade social e cultural, além de estereotipar as personagens negras. Escolhemos dois textos que nos servem de exemplo. O primeiro, “Didi, minha babá”. Esta, vinda de uma terra distante e sem filhos, passa a vida inteira criando filhos alheios.

Vejamos como a personagem é ilustrada no referido material:



Figura 35: “Didi, minha babá”, Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) Semed
Fonte: Pesquisa empírica

O segundo texto é “A história de José” que também estereotipa a personagem negra nas histórias quando apresenta um José que, diante das

dificuldades da zona rural, abandona seu lar e sua família em busca de uma vida melhor na cidade. Contudo, José desaparece e a história não mostra o que houve com a personagem. Esta história é similar à luta pela sobrevivência de muitas famílias que moram nas periferias das grandes cidades e deixam uma lacuna sobre o futuro de quem é oprimido.

Trazemos a figura desta personagem no referido material:

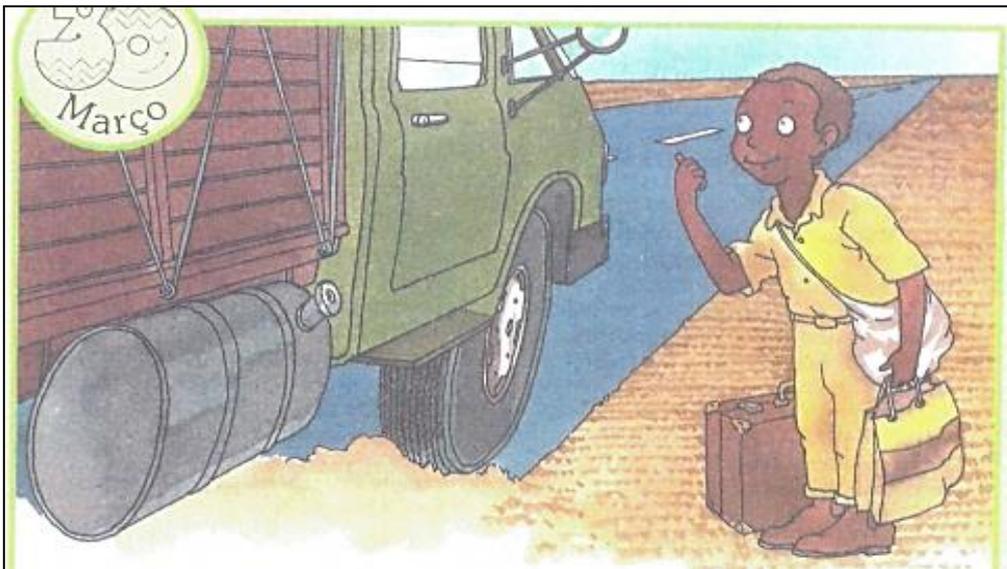


Figura 36: “A história de José”, Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) Semed
Fonte: Pesquisa empírica

Histórias como estas, sem final feliz, sem príncipe encantado são muito diferentes dos demais textos do material como da princesa onde o reino todo festeja sua beleza e sua riqueza após casamento com um príncipe. Os textos que enaltecem a cultura brasileira são voltados somente para a cultura indígena, mas dizem respeito somente ao contato com a natureza. A religiosidade, a organização social e a linguagem não aparecem no plano do texto.

O planejamento do PIP para o 2º ano traz a observação de trabalho com outros textos dentro da temática abordada no texto principal, porém, observamos que, pelo tempo determinado para a execução, as professoras não conseguem inserir novas leituras.

A falta de referenciais além de distanciar o conteúdo da criança reforça estereótipos e conceitos opressores. Para que os materiais sejam, sobretudo, significativos, precisariam estar adaptados à realidade local. Em contrapartida, os livros didáticos utilizados trazem a diversidade cultural do país, relacionando elementos da história e cultura negra aos conteúdos trabalhados. Os livros seguem

as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e ensino de História e cultura afro-brasileira e africana que determinam:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p.25).

A figura seguinte demonstra esta determinação ao apresentar a imagem e ensinamentos dos griôs no livro didático de História no 2º ano:

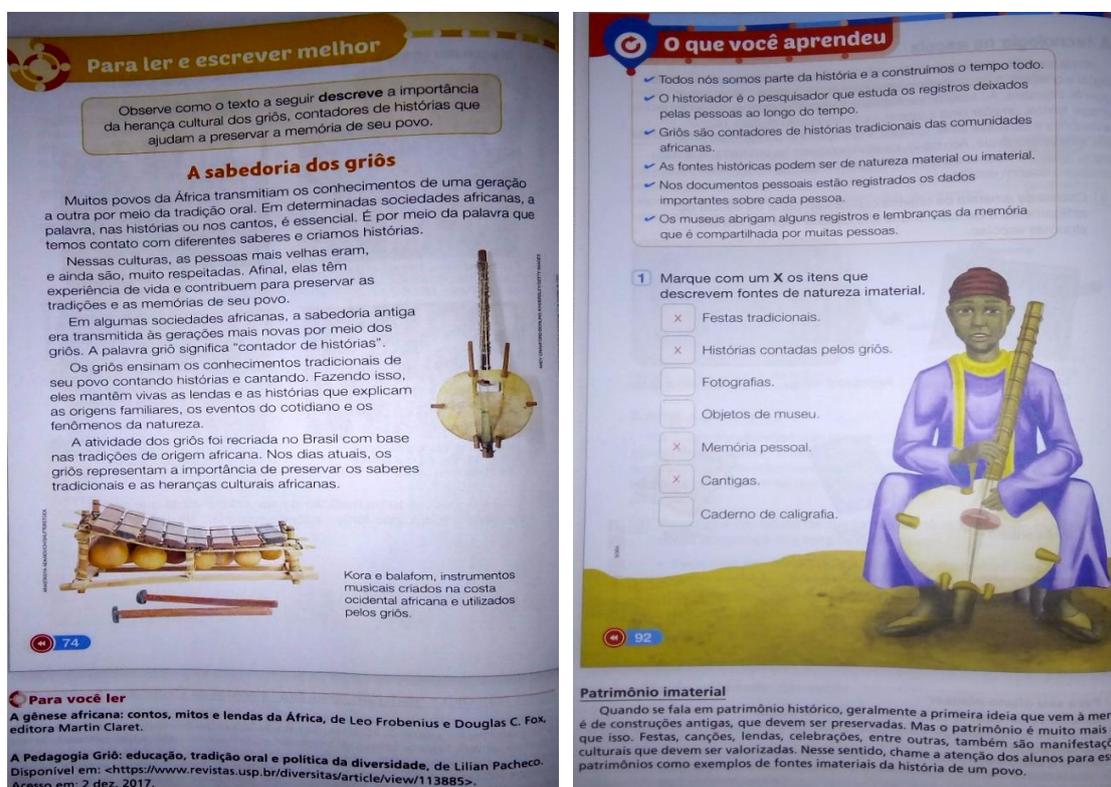


Figura 37: A imagem do griô no livro didático de história do 2º ano
Fote: Pesquisa empírica

A observação realizada do 2º ano A nos mostrou que a professora segue a rotina da escola referente à acolhida. Sua metodologia envolve aulas dialogadas com uso de recursos como cartazes, fichas e textos. A sala desta turma possui o mesmo formato das salas do 1º ano, dificultando a organização das carteiras de outra forma que não seja enfileirada.

No 2º ano B, observamos uma disposição diferenciada por parte do espaço. A sala é maior do que as anteriores e a professora consegue dispor as

carteiras em círculo. Uma turma, assim como as outras, com poucos alunos: vinte e dois ao todo e a professora consegue desenvolver uma metodologia participativa, chamando todos para ir à frente resolver uma situação matemática. Para isso, faz uso do ábaco e jogo de cartas para ensino de situações da adição.

5.3.2 Os participantes da pesquisa

Apresentamos aqueles(as) que fazem parte do estudo enquanto participantes. Por participante da pesquisa, conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo A), consideramos as pessoas que após conhecer os objetivos e procedimentos da pesquisa, aceitaram participar de forma voluntária.

Para este estudo definimos como participantes da pesquisa o gestor escolar, a coordenadora pedagógica e quatro professoras que atuam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). A apresentação dos participantes está baseada nas entrevistas (Apêndice B e C) entre os dias 07 de junho a 23 de outubro de 2019 em que relataram sua trajetória pessoal e profissional. Entretanto, reafirmamos que a identidade dos participantes foi preservada sob anonimato, sendo utilizado para identificação, nomes de grandes lideranças africanas: Agotimé, Aqualtune, Asantewaa, N'Zinga, Musa e Zeferina.

5.3.2.1 O gestor e a coordenadora pedagógica

A professora Agotimé é a coordenadora pedagógica da escola. Tem 63 anos de idade e mais de 30 anos de profissão. Atua na função de coordenação na Rede Municipal de Educação de São Luís há 15 anos. Se autodeclara uma professora negra. É militante negra organizada em pastoral do negro. Participou de formações sobre a Lei nº 10639/2003 e afirma não possuir dificuldades em trabalhar conteúdos referentes a História e cultura afro-brasileira e africana.

O professor Musa é o gestor escolar e possui 33 anos. É graduado em Educação Física e Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Atua na profissão e na Rede Municipal de Educação de São Luís há 13 anos. Se autodeclara um professor negro. É militante negro organizado em partido político. Possui entendimentos sobre a Lei nº 10639/2003.

Iniciamos com a entrevista direcionada à coordenação pedagógica e ao gestor escolar. Após solicitarmos um relato de sua, perguntamos qual o seu papel na escola, diante da prática docente. Vejamos o quadro de resposta:

SUA FUNÇÃO NA ESCOLA	
PARTICIPANTES	RESPOSTA
AGOTIMÉ	É aquele que tem que assegurar o direito de aprender. Eu tenho que acompanhar os planejamentos, de acompanhar o aprendizado dos meninos, monitorar todo processo de aprendizagem. Por isso me encontro com elas. Principalmente com os alunos em alfabetização e com necessidades especiais. Tentamos fazer grupos de estudo por etapa, mas não pegou. Mas temos as formações permanentes. Nós precisamos estudar! Uma das formações é uma preocupação minha: Que é a questão do stress em sala de aula.
MUSA	Dar o suporte necessário as professoras para que elas possam se sentir acolhidas para desenvolver melhor seu papel.

Quadro 3: Relato sobre sua função na escola
Fonte: Pesquisa empírica

Tanto o gestor, quanto a coordenadora pedagógica são envolvidos na discussão racial de forma organizada. O movimento negro é colocado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana como um dos elementos para o cumprimento dos princípios devido a sua aproximação histórica com pesquisas e mobilizações em prol de uma educação antirracista (BRASIL, 2004). Dada sua importância, a Resolução Nº 01/2004 traz o movimento negro como fundamentação para a efetividade da educação para relações étnico-raciais. Vejamos:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (BRASIL, 2004, p. 14).

Estes participantes entrevistados, além de exercerem as funções como gestores, exercem, também a militância política de movimentos negros na cidade de São Luís, perguntamos a eles o que precisaria ser melhorado em termos de formação docente. Eis, as respostas:

MELHORIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	
PARTICIPANTES	RESPOSTA
MUSA	Ter mais eventos na escola. Sempre que a gente traz, os professores ficam surpresos. Eles muitas vezes não conhecem a história a fundo, só a parte superficial. Acho que trazendo mais formações, eventos, ajudaria bastante. A gente abre a escola.
AGOTIMÉ	A SEMED já ofereceu formações, mas sinto falta de algumas coisas. Nessas propostas como PIP, os conteúdos poderiam estar inseridos. Não perpassa! As formações da SEMED apontavam para algumas práticas. Mas acho que primeiro, se não tem esse processo interior, por mais que tenham cursos práticos, não vai pegar. Quer dizer: a própria pessoa se convencer de trabalhar a pluralidade. Se o professor não tiver convencido disso, o processo não deslança.

Quadro 4: Relato sobre o que precisa ser melhorado na formação docente
Fonte: Pesquisa empírica

A formação docente está presente ao longo de todas as falas dos participantes relacionando sua função social na escola com seu papel político na sociedade. Retomamos a Munanga (2005) quando afirma que para superar o racismo na escola é preciso, antes de tudo, fazer com que os professores reconheçam e assumam uma postura política diante da realidade excludente, pois,

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Nos mestrados profissionais está previsto que junto aos trabalhos de conclusão de curso tenham um produto educacional que seja inserido como parte integrante da dissertação. Neste sentido, levando em consideração o contexto do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica que exige a elaboração de um produto educacional e que seja implementado no campo de pesquisa, perguntamos aos participantes se consideram a possibilidade do produto produzido por nós contribuir com uma prática pedagógica e antirracista na escola. Os participantes responderam:

A IMPORTÂNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL NA ESCOLA	
PARTICIPANTES	RESPOSTA
MUSA	Vai sim! Às vezes a gente escuta a dificuldade dos professores em não ter material didático. Vai ajudar bastante.
AGOTIMÉ	Eu penso que elas construindo pode ser que seja o momento de própria interiorização delas.

Quadro 5: Relato sobre a importância do produto educacional na escola
Fonte: Pesquisa empírica

Os participantes afirmam a necessidade de recursos formativos e materiais didáticos contextualizados para a prática pedagógica. A ideia de um material construído com a colaboração das professoras poderia contribuir com a própria formação das mesmas.

5.3.2.2 As professoras

Pudemos perceber muitas semelhanças nas histórias de vida enquanto mulheres de origem muito pobre que se encontraram na docência. Fizemos questão de coletar informações acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais para que pudéssemos compreender no processo de análise de conteúdo suas concepções em torno da temática abordada na pesquisa.

A professora Aqualtune tem 49 anos; graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. É professora há 20 anos e está na Rede Municipal de Educação há 13 anos. É professora do 2º ano e se autodeclara como branca. Afirma nunca ter participado de formações sobre a Lei nº 10.639/2003, bem como afirmou que possui dificuldades em trabalhar alguns conteúdos referentes a História e cultura afro-brasileira e africana.

A professora Asantewa tem 43 anos de idade; graduada em Pedagogia. Possui Especialização em Linguística e Psicopedagogia. Leciona há 29 anos e está na Rede Municipal de Educação há 17 anos. Atualmente é professora do 2º ano. Se autodeclara como professora negra. Afirma nunca ter participado de formações sobre a Lei nº 10.639/2003, porém afirmou que não possui dificuldades em trabalhar conteúdos referentes a História e cultura afro-brasileira e africana..

A professora N'Zinga tem 43 anos, graduada em Geografia; Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia. Sua experiência em educação sempre foi na

Rede Municipal de Educação, a qual está há 13 anos. Se autodeclara como morena. Afirma nunca ter participado de formações sobre a Lei nº 10.639/03 mas não possui dificuldades em trabalhar conteúdos referentes a História e cultura afro-brasileira e africana. Atualmente é professora do 1º ano.

A professora Zeferina tem 37 anos; graduada em Geografia, Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia. Trabalha como professora há 20 anos e está na Rede Municipal de Educação há 13 anos. É professora do 1º ano. Se autodeclara uma professora branca. Afirma já ter participado de apenas uma formação sobre a Lei nº 10.639/03, assim como afirmou que e não possui dificuldade em trabalhar conteúdos referentes a História e cultura afro-brasileira e africana.

A observação da rotina em sala de aula nos auxiliou na composição do perfil docente quanto aos anseios de sua formação. Ao observar como ocorre o planejamento e ação docente, conseguimos perceber o que as professoras estudam e como elas buscam melhorar seu trabalho.

Por isso, a primeira pergunta da entrevista foi relacionada à sua trajetória de vida e a escolha da profissão docente.

Assim, obtemos as seguintes respostas:

A TRAJETÓRIA DE VIDA E A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE	
PARTICIPANTES	RESPOSTA
AQUALTUNE	Tive uma infância triste porque achava que ninguém gostava de mim. Minha mãe morreu quando eu tinha 6 anos. Vim para cidade com 9 anos para estudar na casa de minha irmã, muito malvada comigo. Cada tempo morava numa casa. Mas gostava muito de brincar. Aprendi ler e escrever no interior... Com 13 anos comecei a ensinar no interior. Aos 14 fui chamada para assumir uma sala de aula no interior. Fiz magistério[...] Trabalhava dia e noite produzindo material/recurso de E.V.A. para conseguir pelo menos o alimento [...] Tem dia que eu me acho a pior professora do mundo, mas quando chego em casa me arrependo. Meus filhos dizem: a senhora gosta mais desses alunos do que da gente (risos).
ASANTEWA	Desde criança eu sempre gostei de brincar de escolinha e aos 14 anos eu comecei a ensinar numa escola de reforço para ajudar a pagar minha escola de ensino médio. E aquilo foi me ajudando a entrar na faculdade. Passei para Pedagogia em 1996[...] Sou apaixonada por Língua Portuguesa [...] A gente tenta oferecer um trabalho para que essas crianças aprendam e se desenvolvam. Principalmente nesse primeiro ciclo [...] Às vezes só na escola que elas têm aquele apoio”.

Quadro 6: Relato sobre a trajetória de vida e a escolha da profissão docente
Fonte: Pesquisa empírica

A TRAJETÓRIA DE VIDA E A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE (continuação)	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
N'ZINGA	Ser professora não foi uma escolha. A orientação que recebi foi: olha, quem é pobre tem que ser professor. E aí acabei descobrindo que eu gostava de fazer aquilo. Sou filha de lavrador. Minha mãe era professora leiga e eu observava minha mãe dando aula[...] Muita coisa que eu faço me recordo do que ela fazia naquela turma de criança [...] Minha mãe faleceu e meu pai deu os filhos. Alguns ficaram com ele e outros ele deu. Eu fui uma. E me distanciei dos meus irmãos[...] Fiz magistério e fui para licenciatura em Geografia. E é isso!
ZEFERINA	A leitura que minha mãe tinha era bem pouca. Mas ela também se tornou professora. Sou a terceira filha. Fiquei com minha mãe até os 6 anos. Quando tinha uns sete anos minha mãe me doou, emprestou. Nas férias sempre ia para casa de mamãe [...] Morei com meus tios até os 14 anos. Meu pai se esforçava, mandava dinheiro [...] surgiu a oportunidade e fiz magistério. Tive minha professora da 1ª série como colega [...] Eu tinha meus professores como referência.

Quadro 6: Relato sobre a trajetória de vida e a escolha da profissão docente

Fonte: Pesquisa empírica

Todas as professoras, apesar das dificuldades da profissão, demonstram pesquisar materiais e práticas diferenciadas em suas aulas. Quanto a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, apenas a professora Zeferina já passou por uma formação. As demais, apesar de não terem frequentando nenhum curso, palestra ou oficina relatam sobre a importância de formações voltadas para a temática. Conseguimos perceber diante da concepção de vida que estas professoras trazem, a importância dada às formações continuadas.

Perguntamos sobre a importância de formações que discutem a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Vejamos as respostas das participantes:

A IMPORTÂNCIA DE FORMAÇÕES	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ZEFERINA	É importante! Vai influenciar no processo de aprendizagem. Quando a gente se aceita, consegue aceitar e respeitar o outro.
N'ZINGA	Quebrar essa barreira é nosso maior desafio. Ainda que outro não aceite eu tenho que me aceitar. Como pesa dizer que é negro! Esse trabalho no 1º ano, quem já se aceita vai fortalecer e aquele que está longe vai se identificar.

Quadro 07: Relato sobre a importância de formações sobre a Lei 10.639/2003.

Fonte: Pesquisa empírica

A IMPORTÂNCIA DE FORMAÇÕES (continuação)	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ASANTEWA	Já trabalhamos projeto sobre respeito as diferenças. Nossa escola, gosto muito dela, prevalece essa questão. A criança, na essência dela não é preconceituosa. Ela vê o outro de maneira igual.
AQUALTUNE	A gente precisa entender mais para que a gente passe para as crianças. Precisa entender para saber lidar com essas situações.

Quadro 07: Relato sobre a importância de formações sobre a Lei 10.639/2003.

Fonte: Pesquisa empírica

As respostas das professoras vai de encontro com a preocupação do gestor e da coordenadora quanto à formação para tomada de consciência. Porém, nos preocupa a falta de formação após 14 anos de aprovação da Lei nº 10.639/2003. Apesar das professoras exprimirem a importância da formação, evidenciamos que não participam dos cursos específicos ofertados pela rede.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por intermédio da professora Ilma de Fátima de Jesus²⁵, desde 2004 são desenvolvidas ações para a implementação da Lei nº 10.639/2003. De acordo com o Ofício GAB-257/06 da SEMED/São Luís, direcionado ao Ministério da Educação em 2006, a Secretaria informou as ações iniciadas em cumprimento da legislação e a reorganização da proposta curricular do município, além de justificar a necessidades da formação continuada dos professores para tal questão.

Este documento afirma que:

O pleno cumprimento da lei requer um programa de formação continuada que envolva gestores(as) escolares, coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es), acompanhando a reformulação do currículo para que se rompa com um modelo pedagógico que invisibiliza a contribuição do negro na construção da identidade brasileira, propiciando a todos a apropriação de saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira, fazendo uma releitura da história do mundo africano do período pré-colonial, com seus reinados e impérios, sua cultura e seus reflexos sobre a vida dos brasileiros, deixando de priorizar apenas o lado eurocêntrico (SÃO LUÍS, 2006, p.01).

²⁵A professora Ilma de Fátima de Jesus é militante do Movimento Negro Unificado (MNU). Desenvolve a função de Coordenadora da Equipe da Proposta Curricular e Coordenadora do projeto de regularização do fluxo escolar, além de coordenar a equipe técnica de Educação das relações étnico-raciais no município. Os documentos foram cedidos por e-mail.

A última formação ocorreu em 2019 sobre Arte Africana em parceria com o Centro Cultural Vale Maranhão a partir da exposição “Máscaras Africanas”. A UEB Tancredo Neves-Isema não participou desta formação.

Do exposto, desenvolvemos um quadro de ações da SEMED/São Luís entre 2015 e 2019 em cumprimento da Lei 10.639/2003:

AÇÕES DA SEMED/SÃO LUÍS ENTRE 2015 E 2019 EM CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/2003		
ANO	AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	AÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO
2015	Não há registro	Não há registro
2016	Palestra no II Seminário da Consciência Negra, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afro-brasileiras/UFMA sobre “A escola como espaço de resistência e valorização da identidade negra - Resistência e valorização da identidade negra na Escola”, no COLUN/UFMA, 23/11/2016	Retomada dos trabalhos com a temática étnico-racial junto ao Núcleo do Currículo
	Realização do Seminário Educação e Relações Étnico-Raciais no Contexto da Lei nº 10.639/2003, realizado 06/12/2016 no Convento das Mercês	Elaboração do Projeto de Formação em Educação para as Relações Étnico Raciais para Profissionais de Educação de Rede Municipal de São Luís (ERER)
2017	Formação semipresencial com 120 horas em Educação para as Relações Étnico-Raciais	Participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras/UFMA sobre as Diretrizes Curriculares
	Palestra no Encontro Formativo Educação para as Relações Étnico-Raciais no espaço escolar para professores/as de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, no dia 06/06/2017, na SEMED/São José de Ribamar.	Participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras/UFMA sobre as Diretrizes Curriculares.
2018	Formação semipresencial em Educação para as relações étnico-raciais	Participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras/UFMA sobre as Diretrizes Curriculares
	Entrega de kits do Projeto A cor da cultura para 17 escolas de educação infantil e para 23 escolas de ensino fundamental,	Participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras/UFMA sobre as Diretrizes Curriculares
	Entrega dos volumes dos livros síntese de História Geral da África para 23 escolas de ensino fundamental.	Não há registro
2019	Formação semipresencial com 60 horas em Educação para as Relações Étnico-Raciais: Arte Africana, em parceria com Centro Cultural Vale Maranhão	Não há registro

Quadro 8: Ações da SEMED/São Luís entre 2015 e 2019 em cumprimento da Lei 10.639/2003

Fonte: Relatório de ação da Coordenação da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais

De acordo com o Relatório de Ação da Coordenação de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, as ações formativas previam ações de leitura, pesquisa, além de elaboração de planos de ensino e de parecer sobre os livros didáticos. Estas ações visam alcançar a estratégia 6.10 da meta nº 06 do Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024) que prevê:

Implementar, no currículo da Rede Municipal de Ensino, a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e a lei 11.769/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica (SÃO LUÍS, 2015).

Em 2019, a Proposta Curricular do Município passou por reformulações. Em seu texto preliminar, aponta a educação para as relações étnico-raciais a partir do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. A proposta prevê, além da valorização dos conteúdos, “apoio aos professores/as para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, com foco na História e cultura afro-brasileira, africana e indígena e a Educação das relações étnico-raciais” (SÃO LUÍS, 2019, p. 87).

Diante deste cenário de distanciamento da formação, consideramos que há uma necessidade de aproximar os participantes do objeto da pesquisa para que estes(as) pudessem participar significativamente. Desta forma, oferecemos as oficinas metodológicas como momento formativo e investigativo.

5.3.3 Oficinas metodológicas

Segundo Spink, Menegon e Medrado (2014), as oficinas metodológicas podem ser utilizadas enquanto ferramenta de formação e também, instrumento de coleta de dados pois articulam elementos do grupo focal (quando o moderador guia a discussão sobre um tema), das dinâmicas de grupo (quando o moderador utiliza estratégias criativas de interação) e das rodas de conversa (quando há socialização das vivências pessoais e reconstrução de saberes coletivos).

Apesar de termos definido os seis participantes da pesquisa em diálogo com a coordenação pedagógica da escola, acordamos que as oficinas seriam

ofertadas enquanto formação para todos(as), visto que necessitaríamos realizar este momento de coleta e intervenção sem que fossem onerados em sua carga horária semanal de trabalho. Planejamos então uma formação com duas oficinas que precederam o momento de intervenção da prática em sala de aula. Todo este percurso foi contabilizado aos participantes da pesquisa num total de 20 horas. Os demais professores receberam uma declaração de formação com a carga horária de oito horas relativa às duas oficinas.

As atividades previstas foram distribuídas conforme o quadro a seguir:

CRONOGRAMA DAS OFICINAS METODOLÓGICAS		
DATA	OFICINAS METODOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA
21/09/2019	Oficina 01 - O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças: a oralidade griô	4 h
25/10/2019	Oficina 02 - A prática griô no ambiente escolar: elaboração de sequências didáticas	4h
05/11/2019 a 11/12/2019	- Aplicação de sequências didáticas pelas professoras	12h
Carga horária total		20 h

Quadro 9: Cronograma das oficinas metodológicas
Fonte: Pesquisa empírica

A primeira oficina, no dia 21 de setembro de 2019, abordou “O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças: a oralidade griô”. Contamos com a presença de 15 professoras dos turnos matutino, vespertino e noturno, além da coordenadora pedagógica e do gestor escolar. Iniciamos com um momento de acolhimento a partir de uma contação de história com elementos da prática griô (adereços, músicas e linguagem lúdica).

A história contada abordou a cultura do povo Ashanti a partir de um conto fictício. Uma adaptação do livro “O casamento da princesa”, de Celso Sisto. Este conto narra a história de uma princesa do reino Ashanti e seus pretendentes: o Fogo e a Chuva. A canção de acolhida da história e a musicalização ao longo dos fatos contados serviram de ilustração para que as professoras se sentissem parte daquela narrativa.

Ilustramos este momento.



Figura 38: iniciando a oficina metodológica com canção de acolhida
Fonte: Pesquisa Empírica

A comunicação criativa faz parte das oficinas metodológicas como canal para abertura da interatividade e envolvimento entre os participantes e a temática apresentada. Desta forma, percebemos o encantamento das professoras ao verem surgindo de uma caixa de madeira as personagens descritas oralmente. Confirmamos a função pedagógica dos elementos concretos na prática de contação de histórias trazendo sobretudo, características históricas, estéticas e culturais sobre o enredo. As personagens, materializadas em bonecas de feltro continham adereços e vestimentas conforme as características do povo Ashanti, conforme a figura a seguir:



Figura 39: Bonecos das personagens da história “O casamento da princesa”
Fonte: Pesquisa empírica

O povo Ashanti fazia parte de um dos troncos linguísticos mais influentes na região ocidental do continente africano por volta dos séculos XVI e XVII, o tronco Akan. Se tratava de uma grande sociedade formada por diversas etnias que se concentraram onde hoje são os países Gana e Costa do Marfim. A economia desses povos era baseado na metalurgia, especialmente do ouro. Os povos Akan detinham de um vasto conhecimento científico e filosófico. A filosofia Adinkra era difundida através de carimbos de metal em que cada imagem trazia um ensinamento sobre o mundo, a vida e a si mesmo. Especificamente, a etnia Ashanti possuía organização militar e organizaram diversos conflitos armados, liderados pela Rainha Mãe Ya Assentewa, contra as invasões britânicas no século XIX (NASCIMENTO, 2008; NIANE, 2010).

Após a contação, iniciamos o estudo teórico sobre o contexto da Lei nº 10.639/2003 e os princípios das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Ao dialogar sobre a importância e historicidade da referida lei, ouvimos as professoras acerca de seus conhecimentos prévios e descobertas ao longo de seu processo formativo. Todas evidenciaram reconhecimento da luta antirracista, mas também expuseram conceitos pré-concebidos no que diz respeito à África, aos africanos e aos afrodescendentes.

Dessa feita, como a oficina metodológica nos permite guiar o debate para uma temática, apresentamos slides com trechos das legislações acerca da educação para as relações étnico-raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Uma das falas das professoras foi: “A gente vê que não sabe nada sobre África... África não é um país, é um continente diverso, mas isso a gente só aprende depois”. De acordo com Bardin (1977), na análise de conteúdo, mais importante do que a mensagem, são os dados que ela nos traz.

Desde modo, a troca de saberes científicos e empíricos na oficina metodológica nos leva a uma análise da relação história e política entre os participantes e a temática. As falas emitidas pelas professoras nos apresentam conceitos aprendidos erroneamente sobre África, africanos e afrodescendentes e de como o diálogo formativo e as intervenções de uma política antirracista no Estado são capazes de possibilitar a mudança não somente do discurso em dado momento,

mas dos conceitos e práticas enquanto profissionais da educação e pessoas cidadãs.

Percebemos um conhecimento superficial acerca dos dispositivos legais por parte das professoras, pois sabem da existência da Lei nº 10.639/03, mas desconheciam os demais textos legais congêneres relativos a referida Lei, tais como: a Resolução 01/2004, o Parecer nº 03/2004 e o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03. Apesar das formações oferecidas pela Rede Municipal, esta situação evidencia a problemática relacionada ao apoio dado aos sistemas de ensino ao trabalho docente e a falta de motivação docente para se inserir nestas formações.

É necessário evidenciar que a Resolução nº 01/2004 determina:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e cultura afro-brasileira e africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 2).

Acerca da historicidade griô e as possibilidades da oralidade para a prática pedagógica, o gestor escolar e a coordenadora pedagógica afirmaram que possuíam algum conhecimento sobre a oralidade africana, porém as professoras nos disseram que a desconhecia.

Este momento teórico ocorreu em sala de aula com apoio de imagens e textos visualizados em slides. O cenário também contou como pano de fundo deste debate, pois, além de aproximá-las da temática, exemplifica os elementos que podem ser confeccionados e utilizados na contação de histórias seguindo os passos dos griôs. As propostas apresentadas relacionam a oralidade com a escrita em um trabalho interdisciplinar, pois a escrita é foco da BNCC para os anos iniciais e a oralidade é uma ferramenta de construção do conhecimento.

Vejamos o ambiente preparado para a formação:



Figura 40: Cenário da oficina metodológica
Fonte: Pesquisa empírica

Após o diálogo, por nossa recomendação as professoras se organizaram em grupos, por etapa de trabalho, para realizar a leitura do caderno metodológico produzido para este momento. A leitura compartilhada seguiu-se da troca de ideias e compreensões em cada grupo, já atentando-se para o planejamento da sequência didática com base nas discussões e informações contidas no caderno.

Na página seguinte, vejamos os grupos de professoras realizando o estudo do caderno metodológico:



Figura 41: Professoras realizando leitura do caderno metodológico
Fonte: Pesquisa empírica

O caderno metodológico foi organizado em quatro tópicos. O primeiro abordou as principais conquistas da população negra no Brasil; o segundo dialogou sobre a necessidade de formação docente com base nos princípios que orientam as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana; o terceiro apresentou um breve relato histórico e as principais características dos griôs; o quarto tópico faz um diálogo entre a oralidade griô e a educação de crianças, apresentando um exemplo de sequência didática para aplicar a oralidade griô no ensino da História e cultura afro-brasileira e africana de forma interdisciplinar.

O material de estudo finaliza com uma tarefa a ser desenvolvida pelos grupos de professoras. Esta tarefa consiste em elaborar sequências didáticas para sua etapa de trabalho com base na oralidade griô, analisando e relacionando as habilidades de aprendizagem descritas na BNCC e os princípios para a educação étnico-racial e ensino de História e cultura afro-brasileira e africana definidos na Resolução 01/2004.

A figura a seguir mostra a atividade contida no caderno:

5 Para onde vamos?

Após dialogarmos um pouco sobre a oralidade griô e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é hora de praticar!

Atividade:

As professoras que atuam na mesma etapa irão elaborar uma sequência didática interdisciplinar com base na oralidade griô para a sua turma.

- ✚ As sequências didáticas deverão ter uma contação de histórias afro-brasileira ou africana envolvendo a oralidade griô.
- ✚ As histórias podem ser fatos reais (sobre personagens importantes da história) ou míticas (lendas, religiosidade, contos...).
- ✚ No próximo encontro iremos socializar as sequências didáticas para que sejam aplicadas em sala de aula.

Figura 42: Tarefa apresentada às professoras na oficina metodológica
Fonte: Pesquisa empírica

Além do caderno metodológico, apresentamos às professoras outros materiais com imagens; contextualização acerca de personagens da história africana

e afro-brasileira; links para aprofundar a pesquisa; e sugestões de atividades como subsídio para a elaboração da sequência didática de cada etapa.

Avaliamos este momento como positivo, pois as participantes relataram esclarecimentos sobre a legislação relativa e aproximação com a temática que antes parecia tão distante. As professoras saíram com a tarefa de organizar as sequências didáticas para socializar no próximo momento da oficina metodológica, enquanto a coordenação pedagógica e o gestor escolar, realizariam a tarefa de acompanhamento deste planejamento interdisciplinar.

Do exposto, concordamos com Imbernón (2011, p. 70) quando diz que: “a consolidação do conhecimento educativo mediante a prática apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas”. A necessidade do cumprimento da legislação acerca da educação étnico-racial e ensino de História e cultura afro-brasileira e africana levou as professoras, a coordenadora pedagógica e o gestor escolar a refletir sobre sua prática, intervindo em suas próprias ações.

Neste sentido, a segunda oficina, ocorrida no dia 25 de outubro de 2019 abordou as sequências didáticas organizadas pelas professoras. O referido encontro iniciou com um momento planejado pela coordenação pedagógica da escola. Consideramos que o momento organizado pela escola de suma importância para a prática pedagógica, visto que demonstrou uma autonomia da instituição em planejar ações formativas, corroborando com suas falas expressadas ao longo da pesquisa. Dessa forma, a ação formativa no ambiente escolar, além de aproximar a equipe de trabalho, abre espaço para um diálogo transformador pois envolve autonomia, valorização de pensamento e práticas, colaboração, reflexão e mudança de paradigma centrada na realidade da própria escola (IMBERNÓN, 2011).

A coordenadora pedagógica organizou um varal temático como momento de sensibilização. Esta atividade vai de encontro à reflexão feita no início da pesquisa acerca da sensibilização e conscientização das professoras frente ao debate. As professoras expuseram seu entendimento sobre consciência negra e o que poderia ser planejado para o mês de novembro. A professora Zeferina reconheceu a luta dos povos africanos na formação da cultura brasileira e expôs a necessidade de se trabalhar a consciência negra o ano inteiro.

Vejamos a figura que mostra a exposição do varal temático:

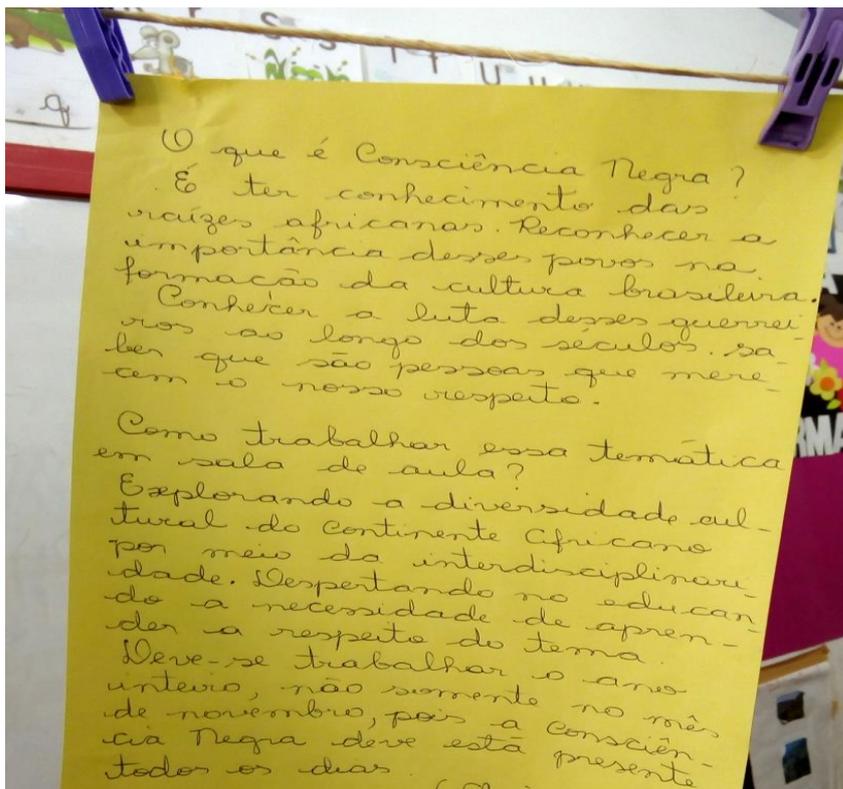


Figura 43: Varal temático sobre consciência negra das professoras
 Fonte: Pesquisa empírica

Em seguida, a coordenadora pedagógica falou sobre o sentido da consciência negra e como as crianças se veem na escola, explicando o processo de escravização, rebeliões e organizações do movimento negro no Brasil e no Maranhão. Percebemos que este momento foi particularmente importante para a coordenadora, haja vista que ela teve a oportunidade de socializar seus estudos sobre a educação para negros, além de compartilhar suas experiências enquanto professora negra e ex-noviça que por diversas vezes nos disse que era confundida como a cozinheira do convento, a qual pertencia; relatos sobre práticas racistas sofridas ao longo de seu percurso profissional e sobre seu encontro identitário trouxeram-lhe lágrimas e aguçaram a percepção de quem a ouvia diante da importância do processo histórico e político em torno de uma educação antirracista.

Para finalizar este momento, a coordenadora pedagógica também guiou a leitura coletiva de um texto sobre Zumbi dos Palmares.

A figura a seguir ilustra o momento do diálogo entre a coordenadora pedagógica (à direita) e as professoras:



Figura 44: Diálogo entre a coordenadora pedagógica e as professoras sobre a educação de negros no Brasil

Fonte: Pesquisa empírica

Lembremos que a coordenadora pedagógica e o gestor da escola são militantes do movimento negro. Ela atuando enquanto membro dos Agentes de Pastoral Negros (APNS) e ele organizado no âmbito de um partido político. Essas experiências possibilitaram a eles tem uma maior possibilidade de dialogar sobre a temática negra. As professoras reconheceram a necessidade e relataram a exigência constante por parte da coordenação pedagógica pela inserção de temas relativos no planejamento escolar.

Apesar das dificuldades em abordar a temática em sala de aula e em relacionar o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana a outros conteúdos do currículo, percebemos que a escola, de modo geral, é aberta ao diálogo. Esta percepção vai de encontro ao que determina a Resolução nº 01/2004:

O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; sejam incentivadas atividades em que pessoas estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões

de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (BRASIL, 2004, p. 20-21).

Após este momento planejado pela escola, realizamos a etapa de socialização das sequências didáticas elaboradas pelas professoras para avaliação e adequações coletivamente. Devido as dificuldades relatadas pelas professoras no início da pesquisa, ainda nesta etapa avaliamos a necessidade de mais orientações para a elaboração das sequências.

Das professoras selecionadas como participantes da pesquisa (1º e 2º anos), apenas o 1º ano apresentou um esboço da sequência didática, determinando a história a ser contada e os componentes curriculares. Escolheram a história da boneca abayomi a partir das habilidades descritas na BNCC para os ensinamentos de Arte, Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso. Entretanto, as professoras não tinham determinado quais seriam as habilidades a serem trabalhadas e relataram dificuldades em relacionar os conteúdos que envolvessem o enredo da história a ser contada e os conteúdos definidos pela BNCC para o 1º ano.

As professoras do 2º ano relataram dificuldades em definir a história e a busca pelas habilidades na BNCC. Uma das professoras apresentou que o livro didático de História já traz esta discussão, apresentando o griô no bloco marcas da história que aborda o conteúdo memória. A partir deste conteúdo, sugerimos a inserção da memória dos anciãos afro-brasileiros e a possibilidade de aproximação destes relatos em sala de aula.

Como finalização deste encontro, apresentamos mais uma possibilidade didática a partir da oralidade. Realizamos a contação de história sobre o turbante, o qual enrolando os tecidos nas professoras, íamos contando os sentidos do turbante e cantando versos produzidos para esta história. As professoras que participaram da experiência do turbante não conheciam os amarrados e nem seu significado, levando este conhecimento também para sua rotina pessoal.

Conforme vemos na página seguinte, as professoras perceberam a beleza dos panos sobre a cabeça e sua importância para a autoestima das mulheres negras:



Figura 45: Professoras experimentando o turbante pela primeira vez
Fonte: Pesquisa empírica

Estas duas oficinas metodológicas foram avaliadas pelos participantes da pesquisa por meio de um questionário semiaberto (Apendice D). Os critérios de avaliação foram: tempo, material didático, prática formativa, além de uma autoavaliação. Os níveis de avaliação foram: bom, regular e insuficiente.

No primeiro item do questionário, quanto ao tempo de formação, todos os participantes avaliaram como “bom”.

Confirmamos as respostas comuns no gráfico a seguir:



Gráfico 01 – Tempo de formação
Fonte: Pesquisa empírica

Para a nossa pesquisa, consideramos que o tempo foi um fator importante para desenvolvermos nossa oficina metodológica que visava, tanto a coleta de dados, quanto a intervenção, haja vista que precisamos prever o tempo de realização das referidas oficinas.

Após a realização das oficinas, solicitamos uma avaliação do material didático utilizado nas oficinas visto que nosso produto educacional foi um caderno de orientações. Acreditamos que foi válida a avaliação dos(as) participantes quanto a qualidade deste material. Todos os participantes avaliaram em nível “bom” os seguintes itens: a sequência de apresentação dos conteúdos, a linguagem utilizada, a relevância do conteúdo, a qualidade das ilustrações e a quantidade de páginas.

Confirmamos esta informação com o gráfico a seguir:

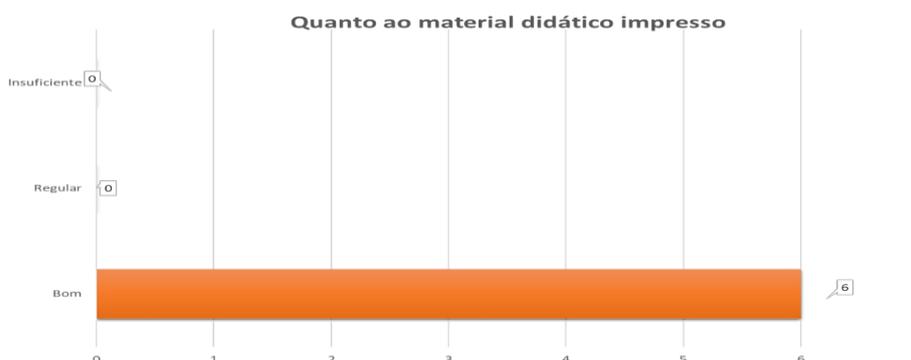


Gráfico 02 – Avaliação do material didático
Fonte: Pesquisa empírica

Quanto à prática formativa, questionamos sobre a acolhida, exposição teórica e diálogo. Todos os participantes avaliaram em nível “bom”, conforme o gráfico a seguir:



Gráfico 03 – Prática formativa
Fonte: Pesquisa empírica

Nossa prática formativa foi planejada seguindo a metodologia grão ao envolver a criatividade e a historicidade numa linguagem lúdica e dialética. Além disso, envolveu os elementos discussivos para produção de sentidos sob a prática e o fazer coletivo que a oficina metodológica contempla

O último critério foi uma autoavaliação sobre a participação durante as oficinas. Neste item tivemos oscilação nas respostas, pois verificamos que dos seis participantes, dois responderam que sua participação foi regular durante as oficinas. Vejamos:

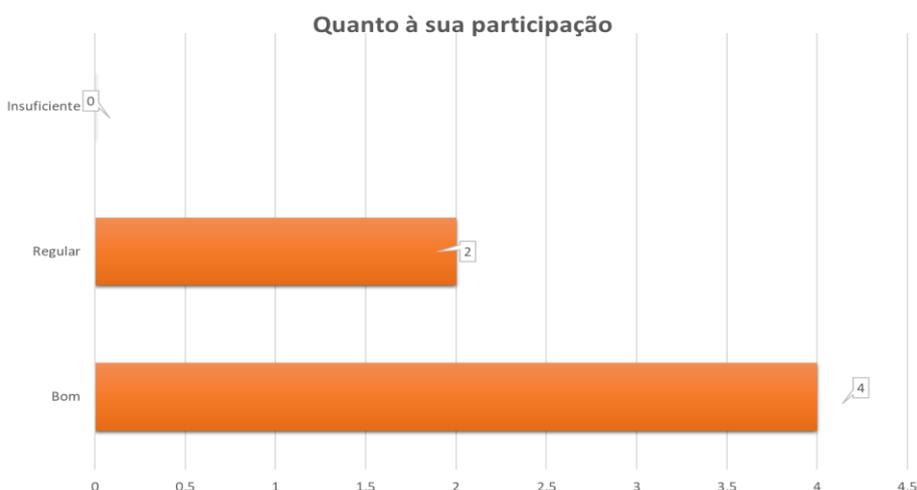


Gráfico 04 – Sua participação
Fonte: Pesquisa empírica

Analisamos estas respostas retomando ao diálogo ocorrido nas duas oficinas. Apesar da abertura dada para as incursões, poucas professoras participaram ativamente ou quando se expuseram, percebemos que ainda não estavam muito à vontade. Consideramos que estes elementos presentes nas mensagens emitidas por elas, não significam desmotivação. Ao nosso ver, as falas contidas ou silenciadas em alguns momentos significam dúvidas e receios com consciência de que possuem conceitos errôneos a serem quebrados. Isso foi confirmado no final da primeira oficina quando conversaram conosco em particular dizendo: “Fiquei com vergonha de perguntar” ou “não sabia como perguntar”.

Para as professoras questionamos sobre seu desempenho na elaboração da sequência didática. Encontramos novamente uma oscilação nas respostas pois, entre as quatro, uma das professoras se auto avaliou como regular neste item. Percebemos que esta resposta ainda é fruto das dificuldades teórico-metodológicas para a abordagem desta temática em sala de aula.

Vejamos o gráfico:

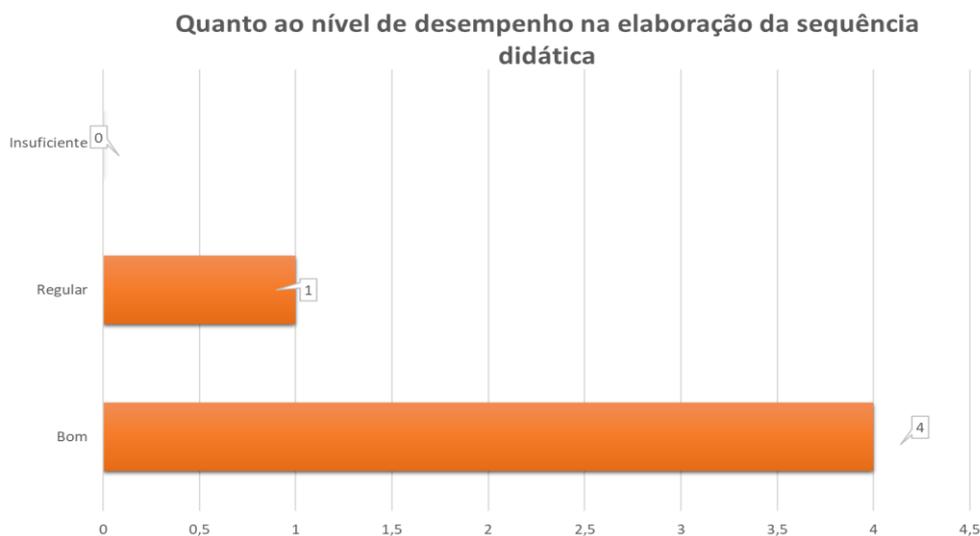


Gráfico 05 –Desempenho na elaboração da sequência didática
Fonte: Pesquisa empírica

Questionamos também aos participantes neste item, a relevância do seu envolvimento na pesquisa que foi apresentada. Todos avaliaram “bom”. Esta resposta vai de encontro com os relatos colhidos durante as oficinas sobre a necessidade de mais formações e abertura da escola para outras pesquisas pedagógicas. Vejamos o gráfico:



Gráfico 06 – Relevância do seu envolvimento na pesquisa
Fonte: Pesquisa empírica

Deixamos um espaço para que os participantes pudessem expor sugestões para esta investigação. Apenas dois participantes sugeriram que a

pesquisa seja socializada com outras escolas e que haja mais práticas interdisciplinares na instituição.

5.3.4 Aplicação das sequências didáticas

As sequências didáticas foram elaboradas a partir dos diálogos e orientações nas oficinas metodológicas. No caderno de orientações metodológicas entregue aos participantes, apresentamos um exemplo de sequência didática produzida a partir da história contada no momento inicial da primeira oficina ocorrida no mês de setembro de 2019.

O exemplo de sequência didática apresentada trazia um objeto de aprendizagem e habilidades de aprendizagens referentes a diversas áreas de conhecimento. Estas habilidades foram retiradas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), visto que é o documento norteador atual do trabalho pedagógico da Educação Básica.

Assim, trouxemos um modelo de sequência que apresentamos ao grupo de participantes:

Sequência Didática			
Turmas: 1º Ciclo do Ensino Fundamental			
Áreas: Arte, Língua Portuguesa, Ensino Religioso e História			
Objeto de aprendizagem	Habilidade BNCC	Procedimentos	Recursos
Diversidade e modos de vida	<p>(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.</p> <p>(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.</p> <p>(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.</p> <p>(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo inicial sobre pertencimento, fazendo uso do mapa mundi; - Chamada para a contação de história (O casamento da princesa" de Celso Sisto. (uso de canções, adereços e outros elementos lúdicos) - Finalização com canção de despedida da história - Construção de livrinhos para o relato da história - Exposição dos livrinhos em varal 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete mapa mundi ou um globo terrestre - Livro paradidático "O casamento da princesa" de Celso Sisto - Instrumentos musicais, adereços, tecidos referentes à cultura da personagem contada - Papel sulfite, lápis de cor, barbante, furador de papel

Figura 46: Exemplo de sequência didática
Fonte: Pesquisa empírica

Os procedimentos descritos na sequência serviram de visualização sobre como poderíamos contemplar todas as habilidades descritas, relacionando-as com a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. De forma simples, organizamos o modelo distribuído pelos campos: objeto de aprendizagem, habilidades, procedimentos e recursos.

Para elaboração desta sequência didática, retomamos às concepções e análises da fundamentação teórica da pesquisa para formularmos os seguintes questionamentos e procedimentos metodológicos:

PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
QUESTÕES	PROCEDIMENTOS
Como definir do objeto de conhecimento?	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir e tomada de consciência acerca da necessidade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana; - Levantar e analisar o acervo de materiais didáticos na escola que tratam da temática étnico-racial; - Levantamento de personagens e eventos importantes da história africana e afro-brasileira que podem servir de referência; - Relacionar as necessidades de aprendizagem dentro da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e o que orienta a BNCC para a definição dos objetos de conhecimento para cada etapa de aprendizagem.
Como escolhemos as habilidades?	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar das habilidades da Base Nacional Comum Curricular para a etapa de aprendizagem; - Analisar os princípios que norteiam a definição de conteúdos pelas Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana; - Relacionar as necessidades de aprendizagem dentro da perspectiva da educação das relações étnico-raciais e o que orienta a BNCC para as habilidades em cada etapa de aprendizagem.
Como definimos os procedimentos?	<ul style="list-style-type: none"> - Após a escolha do material base (livro, filme, canção, jogo, conto popular, etc), realizar estudo contextual, ou seja, local, modo de vida, elementos culturais e religiosos, vocabulário, artes, etc que possam agregar conhecimentos ao objeto de aprendizagem definido; - Escolher elementos socioculturais que possam ser vivenciados e construídos por esta etapa de aprendizagem de forma coletiva; - Definir a oralidade griô como método integrador da construção do conhecimento (linguagem e formas de arte).
Como socializamos o conhecimento construído?	<ul style="list-style-type: none"> - A própria oralidade e outras linguagens para a exposição e/ou reconto do vivido (escrita, música, dança, teatro, escultura, desenho, etc).

Quadro10: Procedimentos para elaboração da sequência didática

Fonte: Pesquisa empírica

Para este momento de intervenção, focamos no trabalho docente por ser a personagem principal da gestão de sala de aula. O estudo sobre a temática, a elaboração e aplicação de sequências didáticas configuram em ações formativas

permanentes na rotina docente. Neste sentido, concordamos com Imbérnón (2011), quando afirma que os saberes construídos ao longo da prática docente ocorrem mediatizados pelo contexto histórico e pelos agentes envolvidos, portanto, saberes permanentes.

As sequências didáticas foram aplicadas durante o mês de novembro de 2019 sob observação sistemática acerca dos procedimentos, materiais, linguagem e criatividade para inserção da oralidade griô na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O 1º ano apresentou facilidade e autonomia em elaborar sua sequência didática. Com os materiais orientativos, as professoras buscaram mais informações que agregassem ao objeto definido. A aplicação da sequência didática se deu a partir da contação da história das bonecas Abayomi.

A boneca Abayomi é criação da artesã maranhense Lena Martins, militante do movimento de mulheres negras na década de 1980. Inspirada nas bonecas de pano de sua mãe, criou esta boneca de retalhos e sem costura conhecida em várias partes do Brasil. Abayomi é um nome em yorubá que significa “encontro precioso”. As histórias contadas em torno da boneca não são de sua autoria, são criações de diversos(as) contadores(as). A mais conhecida versa sobre a confecção da boneca nos porões dos navios negreiros. Mas também há versões sobre uma princesa da África do sul e outras (SILVA, 2009).

As professoras Zeferina e N’Zinga planejaram conjuntamente as atividades, e construíram momentos em que as duas turmas estariam juntas. Estas compreenderam que a sequência poderia ser aplicada todos os dias de acordo com a atividade/habilidade e a área explorada na rotina diária.

A sequência didática do 1º ano teve início no dia 5 de novembro de 2019 com atividades de contextualização envolvendo vocabulário afro-brasileiro. As professoras construíram com os estudantes um abecedário africano, conforme a figura:

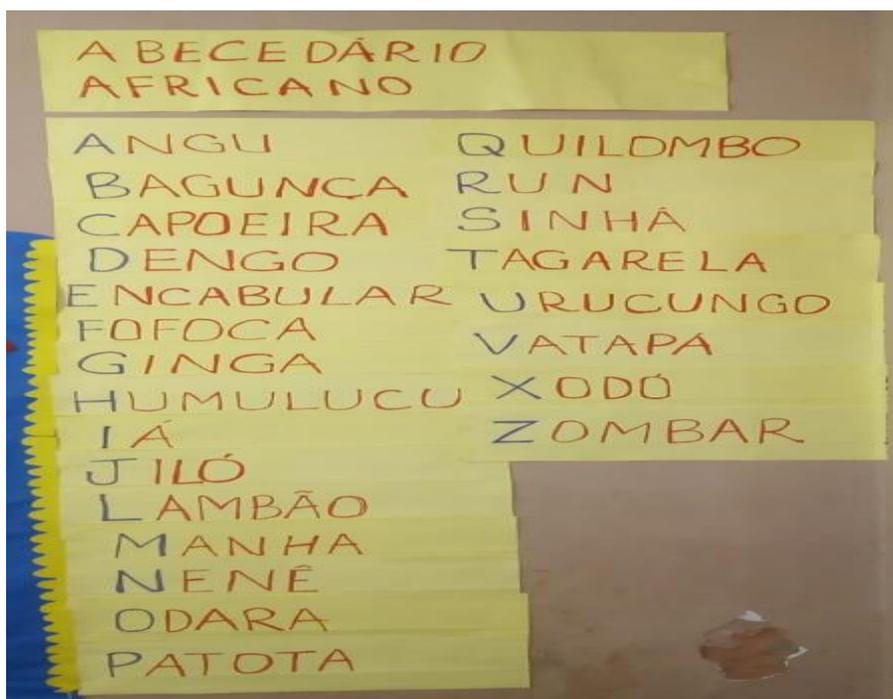


Figura 47: Abecedário africano
Fonte: Pesquisa empírica

No terceiro dia da sequência didática aconteceu a contação de história. Ao escolherem a história que seria o ponto de central para o trabalho pedagógico, realizaram uma pesquisa para buscar elementos que pudessem aproximar as crianças ainda mais do contexto apresentado. O significado do nome da boneca e as histórias contadas sobre ela foram ponto de partida para a pesquisa dos demais elementos históricos e culturais.

Neste processo de investigação, utilizando da metodologia dos griôs, as professoras recriaram uma das histórias ouvidas sobre a boneca Abayomi, incluindo elementos pertencentes ao contexto cultural e geográfico referente à origem do nome da personagem. Envolveram a ludicidade desde a entonação da voz, o uso de instrumentos musicais populares como o violão e instrumentos musicais produzidos com sucata (garrafas com sementes).

A seguir, o momento da contação de história:



Figura 48: Contação da história Bonecas Abayomi com musicalização
Fonte: Pesquisa empírica

As professoras também usaram uma caixa, a qual saiam os objetos da história, além de utilizarem a circularidade para que todos pudessem se perceber no enredo. Percebemos a atenção das crianças e a curiosidade na espera dos elementos retirados da caixa. A circularidade, além de ter propiciado a aproximação dos olhares, contribuiu com a percepção do enredo da história no instante em que se imaginavam nas mesmas condições narradas.

A figura na página seguinte, mostra a professora retirando retalhos de tecido da caixa colorida, narrando a história em uma entonação poética, o que chama atenção das crianças em sua volta. Vejamos:



Figura 49: Contação da história Bonecas Abayomi utilizando caixa de histórias e retalhos de tecido
Fonte: Pesquisa empírica

Os momentos seguintes da sequência didática do 1º ano trouxeram atividades como: a produção das bonecas Abayomi; reconto da história; e localização geográfica do continente africano e os países do sul da África, local de origem da história.



Figura 50: Produzindo bonecas Abayomi e colorindo o continente africano
Fonte: Pesquisa empírica

O continente africano e o respeito pela história e cultura africana foram enfatizados em todos os momentos. As produções das crianças ficaram expostas em mural durante todo o mês de novembro de 2019.

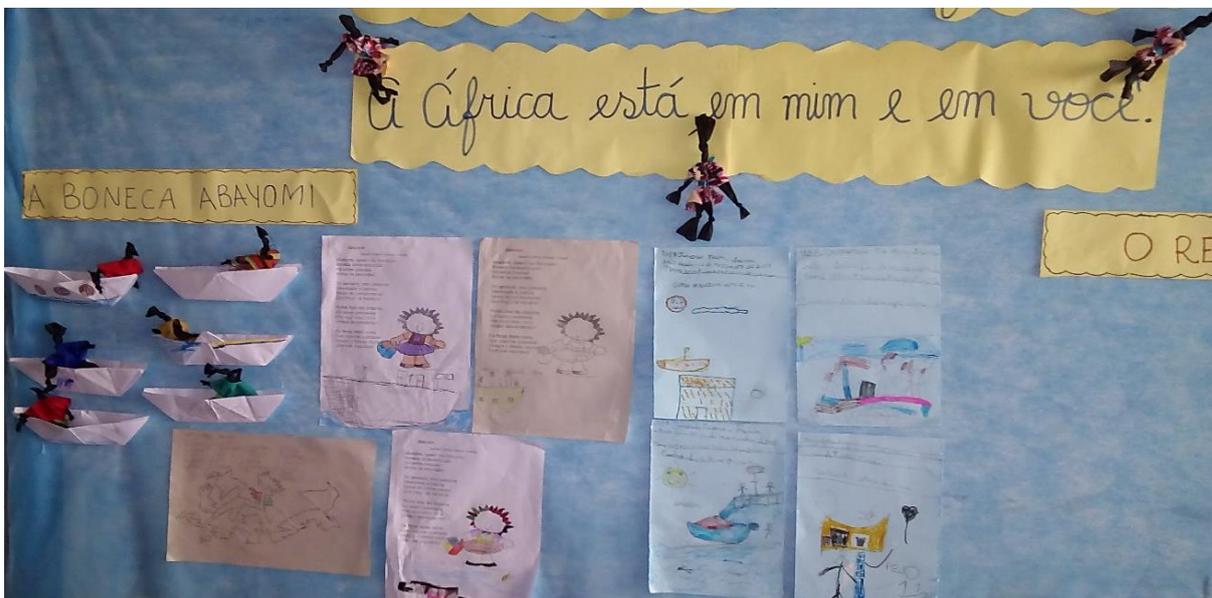


Figura 51: Mural para exposição dos trabalhos do 1º ano
Fonte: Pesquisa empírica

Percebemos grande envolvimento das professoras no desenvolvimento desta sequência didática, além dos relatos de curiosidade, descoberta e admiração

por parte das crianças que durante a confecção do mapa mundi, rapidamente, identificaram o continente africano, enaltecendo suas características culturais e históricas na perspectiva da Lei 10.639/2003. Vejamos:



Figura 52: Montagem do tapete mapa mundi
Fonte: Pesquisa empírica

Nas turmas do 2º ano, apresentamos duas sequências didáticas que destacam o idoso enquanto guardião da memória coletiva e dos ensinamentos às crianças. Dessa feita, as professoras Aqualtune e Asantewa escolheram a sequência didática criada a partir de um conto fictício que apresenta a cultura e modo de vida do Quênia.

É importante ressaltar que o livro “Lila e o segredo da chuva” foi a inspiração para relacionar o ensino de história e cultura africana à valorização da ancestralidade afro-brasileira. Isto porque o conto, apesar de não ter origem africana, foi escrito carregado de elementos da cultura queniana. Um desses elementos, presentes em muitos contos africanos é a presença do idoso que demonstra sapiência e organização de seu grupo social. A partir desta história, as professoras relacionaram este elemento ao objeto de aprendizagem que é a “memória e as fontes de registro” trabalhados no 2º período deste ano letivo.

Dissemos anteriormente, no tópico da oficina metodológica que as professoras do 2º ano apresentaram dificuldades em relacionar os conteúdos voltados para a temática à sua rotina pedagógica. A dificuldade de encontros entre as duas professoras devido a outras demandas profissionais e pessoais foi o que

atrasou o estudo e elaboração da sequência didática. Contudo, após orientações e apresentação dos dois modelos de sequência didática, as professoras definiram a história a ser contada e os procedimentos de contextualização e interdisciplinaridade a partir do modelo escolhido.

Chegamos na escola no dia 27 de novembro de 2019 para a observação do primeiro momento da sequência didática e encontramos professoras admiradas com o que descobriram. Discutimos na oficina metodológica a necessidade de contextualizar toda e qualquer história africana para não correr o risco de generalizar a história dos povos africanos. Desta forma, as professoras investigaram diversos aspectos da cultura e organização no Quênia, o que facilitou a sequência didática, adaptando ao seu entendimento e a realidade de suas crianças.

A sequência inicia com a localização geográfica e noção de pertencimento étnico-cultural das crianças a partir da apresentação do mapa mundi. Este momento foi desenvolvido na área externa da escola, sob a sombra da mangueira, exercitando a circularidade e o envolvimento com a natureza presentes na contação de histórias pelos griôs e pelos anciãos nas comunidades quilombolas.

Vejamos este momento:



Figura 53: Localizando o continente africano
Fonte: Pesquisa empírica

Após a conversa sobre algumas características dos povos quenianos, as professoras chamaram as crianças para uma brincadeira regional do país que aborda dois elementos culturais importantes: o salto como costume de saudação e a

carne vermelha como principal alimento. A brincadeira se chama *nyama* (em Lingala, significa carne). Nyama é uma brincadeira popular no Quênia que consiste em pular gritando nyana sempre que o coordenador da brincadeira fale um nome de um alimento feito com carne vermelha.



Figura 54: Crianças brincando de *nyama*
Fonte: Pesquisa empírica

Em sala de aula, os elementos apresentados na roda de conversa sobre o Quênia foram visualizados através de imagens. As professoras utilizaram a televisão para apresentar um álbum digital com imagens de pessoas quenianas, além da bandeira do país e os significados das cores, conforme a figura abaixo.



Figura 55: Conhecendo imagens do Quênia
Fonte: Pesquisa empírica

A sequência didática do 2º ano teve como espectro a cultura queniana e focou na importância dos avós para a memória familiar. Desta forma, as professoras incluíram nas atividades, a visita da avó de uma criança da turma para que pudesse dialogar sobre sua infância, modo de vida e ensinamentos. As crianças ouviram atentas e, em seguida, fizeram perguntas a avó que nitidamente se prontificou para a atividade e se sentiu valorizada enquanto idosa e responsável por criar e educar o neto desde os seis meses de idade.

Os ensinamentos trazidos pela avó envolveram, sobretudo, a valorização dos idosos nas famílias. Percebemos admiração por parte das professoras e, principalmente do neto. Um menino negro, criado pela avó.

Vejamos a seguir a organização da turma em círculo para ouvir os relatos da avó:



Figura 56: Crianças do 2º ano ouvindo os ensinamentos de uma avó
Fonte: Pesquisa empírica

Outro elemento apresentado nesta sequência didática foi a música. A canção escolhida foi cantada na língua Lingala: *Jambo wana*. Trata-se de uma saudação queniana aos seus visitantes. Esta canção serviu de chamada para a história a ser contada no próximo momento.

A contação de história ocorreu após várias atividades ao longo da semana para que as crianças escutassem e identificassem as características dialogadas anteriormente. Por isso que, ao chegar no pátio da escola com uma

vestimenta diferenciada, a professora Aqualtune foi logo identificada pelas crianças como uma queniana devido ao uso de tecidos e colares coloridos em volta do corpo.

A seguir, a vestimenta popular no Quênia que traz tecidos de cores fortes sobrepostos ao corpo e que servem, além de adereço, de proteção ao calor da região:



Figura 57: Vestimenta popular das mulheres no Quênia

Fonte: <http://allthesanityinme.blogspot.com/2014/12/so-im-going-to-kenya.html?sref=pi>

A pesquisa desenvolvida pelas professoras levou-as a elaborar adereços com materiais do cotidiano para representar elementos da cultura estudada. Um desses adereços que chamou atenção foi o colar com seu colorido e volume. As professoras, de forma criativa, idealizaram colares quenianos feitos com E.V.A²⁶, colorido.

A figura a seguir, à esquerda, mostra crianças utilizando colares confeccionados pelas professoras. À direita, os colares quenianos:



Figura 58: Crianças com colares coloridos feitos de E.V.A. e quenianos

Fonte: <https://media.gettyimages.com/photos/african-woman-sitting-with-her-baby-kenya-east-africa-picture-id610944650?s=2048x2048>

²⁶ Material muito utilizado para trabalhos artesanais, sobretudo em escolas. A sigla significa: espuma vinílica acetinada.

Desta maneira, as professoras iniciaram a contação da história “Lila e o segredo da chuva”, adaptando o enredo para o novo contexto em que estava sendo contada.

Vejamos o momento da contação da história:



Figura 59: Contação da história “Lila e o segredo da chuva”
Fonte: Pesquisa empírica

A contação da história finaliza com a canção que as crianças já sabiam cantar:



Figura 60: Professoras e crianças cantando e dançando uma canção queniana
Fonte: Pesquisa empírica

Em sala de aula, realizaram tarefas interdisciplinares envolvendo desenho e produção textual sobre a história ouvida e os conhecimentos construídos sobre a cultura queniana. Percebemos que os desenhos das crianças não mais traziam o estereótipo europeu e sim, cores, formas e traços africanos.

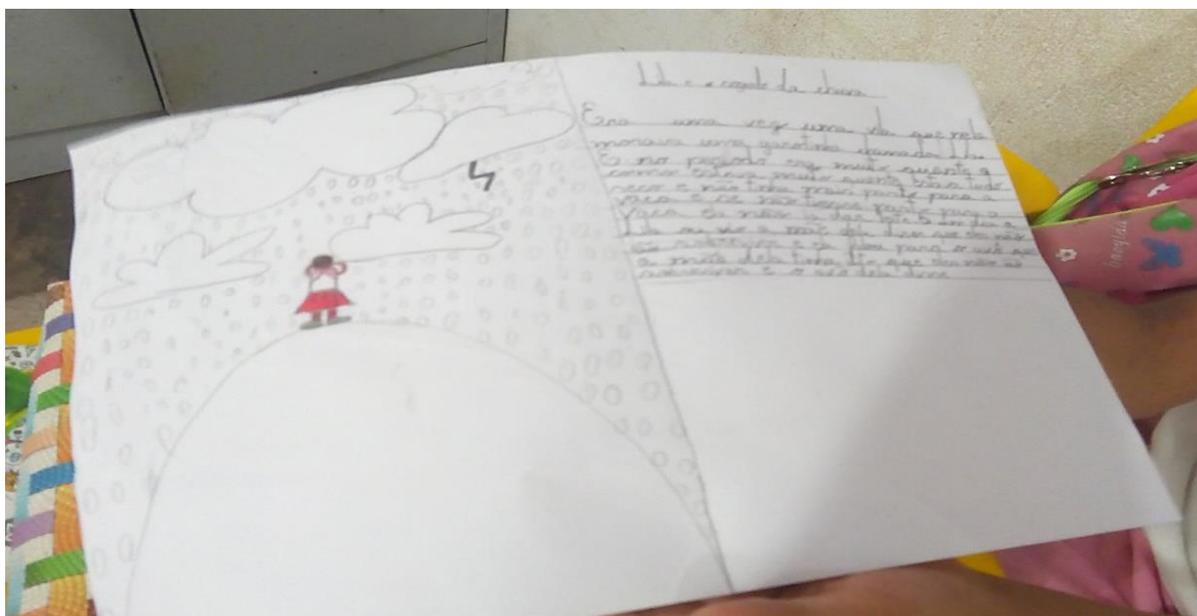


Figura 61: Desenho e texto produzidos a partir da história contada
Fonte: Pesquisa empírica

As professoras demonstraram conhecimento satisfatório acerca da cultura e história queniana; iniciativa em buscar outros elementos em novas fontes; a preocupação com a fonte de pesquisa e a transposição para a oralidade; e segurança em trabalhar os conteúdos que antes eram desconhecidos e causavam estranhamento ou distanciamento do planejamento.

A última atividade desenvolvida foi a oficina da boneca Lila, onde as professoras instruíram as crianças a utilizar caixas de leite e materiais diversos na confecção da boneca. Nesta atividade, além dos conhecimentos acerca do contexto da história, também foi possível discutir junto às crianças questões sobre o aproveitamento criativo de materiais recicláveis.

A imagem a seguir retrata o momento em que as professoras reuniram as duas turmas e sentaram-se ao chão com as crianças para a confecção da boneca:



Figura 62: Confeção da boneca Lila com caixa de leite
 Fonte: Pesquisa empírica

As professoras relataram ao longo da aplicação das sequências tanto no 1º ano quanto no 2º ano que se sentiram mais motivadas em buscar outros elementos para elaborar atividades a partir da História e cultura afro-brasileira e africana. Como afirma a professora Zeferina: “Quanto mais a gente conhece mais surgem ideias!”

As professoras Aqualtune e Asantewa comentaram sobre o quanto é necessário buscar conhecimentos e sobre o desafio de contar uma história diferente do que estavam habituadas. A contação de história faz parte do processo de alfabetização, mas as histórias habitualmente contadas possuem enredos e estereótipos europeus. A apresentação de uma história com enredo africano causou estranhamento mais para as professoras do que para as crianças que estão em processo de construção do conhecimento a partir do universo da ludicidade que os possibilita se aproximar de qualquer realidade.

Contar a história e deixar com que as crianças imaginem o local, as personagens, os cheiros, os sons, estimula a imaginação e o pensamento crítico quando analisam o que veem e o que ouvem.

A professora Asantewa comentou que esta experiência aguçou a vontade de fazer um curso de contação de histórias. Disse ainda: “descobri tanta coisa que nem imaginava... a gente aprende/mergulha na história junto com eles”. Ao final de cada momento as professoras avaliavam e repensavam suas práticas, refletindo sobre novos procedimentos, recursos e atividades para o tema proposto nas sequências.

No dia 11 de dezembro ocorreu a culminância das sequências didáticas. A escola promoveu um momento de socialização em que as turmas do 1º e 2º anos apresentaram os resultados das atividades para os demais estudantes e professoras da escola.

Este momento de socialização serviu para expor os materiais produzidos pelas crianças, como o mapa mundi, a boneca Lila, o abecedário e as bonecas Abayomi, conforme a figura a seguir:



Figura 63: Exposição dos materiais confeccionados pelas crianças da escola
Fonte: Pesquisa empírica

A escola presenciou a experiência de ouvir uma história de enredo africano. Desta vez, as crianças foram protagonistas na contação. O 1º ano elaborou a contação de uma nova história africana, diversificando o repertório. A história contada foi sobre o baobá, a lebre e a hiena, onde a professora narrava e as crianças encenavam.

A imagem a seguir mostra as crianças encenando a história:



Figura 64: Contação da história “O baobá, a lebre e a hiena”
Fonte: Pesquisa empírica

As professoras do 2º ano envolveram a turma para contar a história “Lila e o segredo da chuva”. Antes da contação, a professora Asantewa dialogou com a plateia sobre o Quênia, alguns elementos culturais que compõem a história contada e o respeito aos ensinamentos dos avós.

Uma criança encenou a personagem Lila, tendo como cenário uma montanha feita de tecido marrom sobre uma cadeira. A turma toda participou ao final, ensinando à escola a canção aprendida em sala de aula. Vejamos a imagem da referida atividade pedagógica:



Figura 65: Contação da história “Lila e o segredo da chuva” na culminância
Fonte: pesquisa empírica

Percebemos o encantamento de toda a escola ao ouvir histórias de um contexto diferente do que estão habituados. Neste mesmo momento, disponibilizamos tecidos para amarrações nas cabeças das meninas que soltaram seus cabelos para se incluírem no ambiente ali construído. As professoras também exercitaram, fazendo nelas mesmas, lembrando o que havia sido apresentado na segunda oficina metodológica.

Vejamos a figura na página seguinte:



Figura 66: Meninas e professoras com turbantes na culminância
 Fonte: Pesquisa empírica

O envolvimento com a oralidade na perspectiva dos griôs proporcionou o alcance de habilidades descritas na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como: a aceitação de suas características físicas, sua origem e memória coletiva; o envolvimento das crianças na contação das histórias proporcionou a aproximação das diversas artes, além da valorização do patrimônio cultural; a experiência com as narrativas provocou a criticidade em diversos gêneros literários; e a oralidade trabalhada como facilitadora do processo de escrita. Entretanto, mais do que o cumprimento de Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, ações como esta proporcionam aproximação com a concepção de si mesmo enquanto indivíduo que constrói e reconstrói conhecimento. Conceber-se enquanto partícipe da construção social é combater a alienação provocada a séculos pelo racismo constituinte da sociedade brasileira. Quando uma criança negra brasileira se identifica com uma criança negra africana, a linha tênue do reconhecimento de si e do mundo é reconstruída (CUNHA JR, 2005; DUARTE, 1996).

Conseguimos perceber esta afirmação ao observar as crianças e seu envolvimento nas atividades, principalmente no reconto das histórias como a menina que vivenciou a história de uma criança queniana, conforme a figura a seguir:



Figura 67: Criança com vestimenta da personagem, da história “Lila e o segredo da chuva”
Fonte: Pesquisa empírica

Esta visão ampliada do processo educativo nos faz confirmar as possibilidades da educação intercultural como: “uma modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante” (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 73).

Diante desta afirmação, fizemos o último questionamento ao grupo de participantes a cerca deste processo de pesquisa e intervenção realizado na escola. Vejamos o quadro de respostas:

AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO NA ESCOLA	
PARTICIPANTES	RESPOSTA
AGOTIMÉ	A pesquisa realizada foi muito relevante para a prática educativa da escola. Sobretudo porque foi inserido o conteúdo da história e cultura afro-brasileira para as crianças o que possibilitou a reflexão junto às professoras de uma educação antirracista e a valorização da prática de contação de história baseada na experiência da oralidade griô. E, apesar das séries pesquisadas serem somente as turmas do 1º e 2º anos, todas as outras professoras do 3º ao 5º anos vivenciaram essa rica experiência formativa. Somos muito gratas por nos proporcionar essa grande espaço reflexivo e formativo.
MUSA	Parabenizo pela pesquisa que foi de grande relevância para nosso trabalho enquanto gestor. Uma didática que teve uma abrangência para conhecer uma nova temática e o envolvimento das professoras. Teve um grande envolvimento das professoras. Um grande quantitativo de professoras participando assiduamente dos trabalhos, das discussões. Foi uma pesquisa que veio num momento muito importante da rede que é a questão das formações, trazendo novos conhecimentos a nossas professoras [...] A escola se encontra de portas abertas para participar de pesquisas e outros trabalhos.
AQUALTUNE	Obrigada por essa ajuda e eu vou continuar fazendo sequência didática da forma que eu aprendi. E ter participado desta pesquisa, pra mim, foi uma grande honra. Agradeço pelo aprendizado.
ZEFERINA	Foi de grande relevância para nossa escola. Já trabalhamos alguns assuntos relacionados a África. Durante a pesquisa, os conteúdos foram bem direcionados através de uma sequência didática [...] Os alunos aprenderam na prática várias informações a respeito do continente africano.
ASANTEWA	Pra mim foi muito proveitosa. Desde que tomamos conhecimento começamos a nos aprofundar no tema de tanta coisa que a gente ainda não tinha conhecimento. A exemplo dos griôs. Essa realidade que é tão antiga e tão atual. A gente ainda observa que esta metodologia existe até hoje. Foi muito gratificante. As crianças se envolveram bastante. Nós conhecemos um pouquinho da história de muitos locais da África como o Quênia, as tradições e costumes [...] Abriu o nosso olhar. Pra gente perceber o que às vezes é tão estreito sobre a cultura [...] A vontade era de conhecer outras realidades.
N'ZINGA	O estudo trouxe pra nós, professoras do Isema, muita contribuição a respeito de como trabalhar a cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental. Durante o desenvolvimento do projeto trabalhamos com a contação oral e desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa, História, Arte e Ensino Religioso [...] Foi muito importante para o aprendizado dos alunos do Isema.

Quadro 11: Avaliação dos participantes sobre o processo de pesquisa e intervenção na escola
Fonte: Pesquisa empírica

As respostas obtidas vão de encontro com a discussão teórica da pesquisa no que diz respeito à educação de crianças; a construção da individualidade em contraposição à ótica eurocêntrica; e a valorização da ancestralidade afro-brasileira e africana a partir do uso da oralidade como metodologia de ensino. A proposta de uma educação intercultural pode ser verificada nas falas apresentadas quando conseguem se perceber e perceber os outros envolvidos em diálogo crítico no mesmo processo educativo. Processo este ligado não somente ao saber acumulado, mas da construção ou reconstrução de si (DUARTE, 1996; FLEURI, 2003; GOMES, 2012a).

Apesar de termos apresentado propostas diversas com temáticas africanas e afro-brasileiras, além de personagens reais e míticos africanos e afro-brasileiros, demos autonomia às professoras para que escolhessem e elaborassem a sequência didática. As duas etapas investigadas optaram em trabalhar enredos voltados para a cultura e história de povos africanos tendo em vista ser o conteúdo mais distante de sua prática e do cotidiano das crianças. O que corrobora com a necessidade de extrapolar os conhecimentos limitados e ínfimos acerca desta temática ao longo da formação inicial docente (CANDAU, 2000; CAMPOS, 2019; FLEURI, 2003).

As adaptações feitas pelas professoras para contar as histórias, a aplicação das sequências didáticas e a nossa observação sistemática nos permitiu avaliar os procedimentos e habilidades para construção do produto educacional.

5.4 Produto Educacional

Segundo Leite (2018), os programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional, além da dissertação, geralmente exige a criação e aplicação de um produto educacional ou educativo. Este produto tem o propósito contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, nós, enquanto pesquisadores(as), devemos nos preocupar com o tipo de material a ser direcionado ao público investigado e como se dará o processo de produção para que possa alcançar os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, elaboramos nosso produto educacional a partir da pesquisa empírica junto às quatro professoras do 1º e 2º anos, coordenação pedagógica e gestor escolar da UEB Tancredo Neves-Isema. O produto é intitulado “Kit Pedagógico – Seguindo os Passos dos Griôs”. É composto por uma mídia digital (o DVD) e um material impresso (o Caderno de Orientações Metodológicas). Desta forma, a escola poderá utilizar e reproduzir o conteúdo. Acrescentamos que este produto educacional está sob a licença do *Creative Commons (CC)*²⁷ com atribuições que permitem compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND), e não permite sua utilização para fins comerciais (NC).

Este é o código da licença visualizado no produto educacional:



Figura 68: Licença do produto educacional (CC BY-NC-ND)
Fonte: <https://br.creativecommons.org>

A escolha do tipo de mídia para a composição do produto se deu a partir da observação e análise da realidade da escolas pesquisada que possui como recursos tecnológicos: a televisão, o aparelho de DVD, o datashow e o computador. Também se deu pela necessidade de socialização do conhecimento para outras realidades similares a partir da reprodução.

5.4.1 Organização do caderno de orientações metodológicas

O caderno de orientações metodológicas (APÊNDICE E) é um material impresso e foi idealizado com base na fundamentação teórica da pesquisa, nas oficinas metodológicas, nas entrevistas e na aplicação das sequências didáticas

²⁷As licenças Creative Commons são licenças públicas que permitem cópia e compartilhamento de conteúdo educativos e culturais (CREATIVE COMMONS, 2019).

pelas professoras do 1º e 2º anos. A partir do material de formação elaborado para as oficinas metodológicas e das respostas do questionário avaliativo, elaboramos um caderno de orientações metodológicas que contempla os seguintes elementos: ilustrações significativas; e texto claro, objetivo e instrucional

O material está ilustrado, sobretudo, por imagens de crianças negras nas páginas de abertura dos capítulos visando enfatizar nosso objetivo de pesquisa voltado para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças. Acreditamos que o material didático produzido para professores(as) deve conter elementos que remetem à infância para que estes possam se perceber neste contexto.

Para aproximar o texto do(a) leitor(a) inserimos duas personagens que representam crianças negras e estão presentes ao longo de todo o texto trazendo apontamentos importantes e/ou curiosidades. Estas personagens receberam os nomes de Dandara, em homenagem à guerreira do Quilombo de Palmares; e Madiba, em homenagem à Nelson Mandela, presidente da África do Sul. Abaixo, apresentamos estes personagens:



Figura 69: Personagens do caderno de orientações metodológicas
Fonte: https://br.freepik.com/vetores-gratis/criancas-afro-americanas_4870116.htm

O caderno de orientações metodológicas está organizado em quatro partes: **Caminhos por reparações ao povo negro brasileiro** que aborda as principais ações reivindicatórias e conquistas do povo negro; **Implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar** que trata da importância das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino

de História e cultura afro-brasileira e africana; **Conhecendo os(as) griôs** que apresenta um breve histórico dos(as) griôs e sua relação com a educação de crianças; e por fim, **Sequências didáticas**, apresentando três sequências planejadas e executadas ao longo da pesquisa empírica pelas professoras investigadas.

O tópico Sequências Didáticas expõe três sequências desenvolvidas ao longo da pesquisa. A primeira sequência foi desenvolvida enquanto modelo e aplicada durante as oficinas metodológicas com os participantes da pesquisa, contando uma história baseada em uma lenda do povo Ashanti. A segunda sequência foi organizada a partir do planejamento das professoras do 1º ano versando sobre a boneca Abayomi e o resgate da ancestralidade africana. A terceira sequência foi organizada a partir da prática das professoras do 2º ano acerca da cultura queniana e o respeito aos anciãos afro-brasileiros.

5.4.2 Organização do DVD

A gravação de vídeo foi o procedimento metodológico de ensino para expor as histórias contadas pelas professoras na UEB Tancredo Neves-Isema, além de apresentar a materialidade dos elementos presentes na oralidade africana. Nesta perspectiva, gravamos em vídeo, as histórias adaptadas e contadas ao longo da pesquisa empírica²⁸.

O DVD (APÊNDICE F) está organizado em duas partes. A primeira é o vídeo conceitual onde apresentamos a oralidade griô e sua contribuição para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. A segunda parte dá acesso às três histórias gravadas. Cada história possui aproximadamente o tempo de 6 minutos. Estes vídeos poderão ser visualizados pelas professoras enquanto material formativo, além de serem utilizados junto às crianças, enquanto material didático digital.

Reafirmamos as possibilidades de uso de objetos digitais de aprendizagem enquanto produto educacional, pois além de promover o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, contribui materialmente para a prática pedagógica

²⁸Como a identidade dos participantes da pesquisa deve ser preservada sob anonimato, estes não fizeram parte das gravações que foram realizadas pela própria pesquisadora.

da escola investigada. Acreditamos na possibilidade da democratização do saber ao disponibilizar um material com licença aberta para disseminação do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso estudo, consideramos que o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana deve valorizar o caráter intercultural da escola e da sociedade. Para tanto, devemos conceber a criança numa perspectiva histórico-social, capaz de produzir e adquirir acúmulo histórico de seu entorno. Levando em conta que a oralidade africana, também é um elemento desta historicidade, poderá ser utilizada como instrumento metodológico de socialização, objetivação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos por povos africanos e afro-brasileiros (DUARTE, 1993; BÂ, 2010; MUNANGA, 2005; RIZZINI, 2009; 2011).

Do exposto, realizamos um debate em torno da individualidade humana entendida na perspectiva histórico-social como uma construção histórica e coletiva em que o indivíduo para si constituir, faz parte desta construção enquanto ponto de partida da própria história. Assim, analisamos nossos interesses profissionais e pessoais em torno da oralidade griô refletindo nossa vivência militante socialista ao analisar a função social da prática docente, além da nossa inquietude em torno da utilização da oralidade africana como metodologia para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças.

Assim sendo, ponderamos o quanto ainda temos que trilhar para que nossas crianças possam se perceber enquanto indivíduos partícipes da construção social e da sua própria individualidade a ela imbricada. Esta percepção tem na escola o espaço de mediação dos processos sociais questionando a intencionalidade da prática do(a) professor(a). Desta forma, nossos questionamentos de pesquisa nos trouxeram alguns posicionamentos que, a nosso ver, contribuem para a concretização do que define a Lei nº 10.639/2003.

Portanto, para compreender o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças fomos em busca da compreensão sobre a criança e a construção de sua individualidade. Com os fundamentos de autores(as) como Leontiev (2000), Duarte (1993), Ariès (2006), Marchi e Sarmiento (2017) Rizzini (2009; 2011) elencamos as concepções basilares de criança que fundamentaram a defesa dos direitos à atenção e educação escolar na infância brasileira.

Tais apropriações epistemológicas nos levaram à discussão em torno da educação para a população negra e a construção da individualidade negra ainda na

infância. Por isso que é possível encontrar em todo o trabalho, referenciais que relacionam criança, sociedade e historicidade na perspectiva histórico-social.

De acordo com Bosi (1979), Fenelon (1991), Hawbwarchs (2003) e Vansina (2010), é através da memória que reconstrimos a história e temos na linguagem seu principal instrumento reconstrutor. Esta ação leva o ouvinte ao espaço e tempo vivido, fazendo com que este, mesmo não estando lá, se encontre e se perceba parte desta história. A história quando contada e recontada, é feita sob olhos e ouvidos de quem faz parte dela. Por isso, todo acontecimento é histórico, seja ele próximo ou distante do tempo presente, o que confronta a ciência positivista que nega a história vista de baixo.

Nesta dialética entre tempo e espaço, a criança é considerada elemento de ligação entre o passado vivido e contado; o presente a se constituir participativamente; e o futuro como um conjunto de fatos que um dia serão contados por terem feito parte da construção da individualidade desta criança e, assim, permanecerá no movimento cíclico e vivo.

Quando determinamos nosso objetivo geral: desenvolver um Kit Pedagógico com orientações teórico-metodológicas à luz da Lei nº 10.639/03 com base na análise da oralidade griô como instrumento metodológico na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA, traçamos um caminho investigativo que foi de encontro com nossa perspectiva política para a educação da população negra. Portanto, consideramos tê-lo alcançado seguindo os objetivos específicos formulados para cada etapa de pesquisa.

Identificamos as compreensões das professoras do primeiro ciclo da UEB Tancredo Neves - ISEMA sobre ensino baseado metodologicamente na oralidade. Consideramos as oficinas metodológicas instrumentos riquíssimos de pesquisa, pois a coleta de informações imersa no contexto investigado facilita tanto a exposição destas compreensões como as nossas interpretações que passam de uma estrutura linear para um debate dialético

Averiguamos as possibilidades pedagógicas e políticas da oralidade griô como instrumento metodológico para atender à exigência da Lei 10.639/03 no ensino da História e cultura afro-brasileira e africana. Ao analisar os pressupostos da Lei 10.639/2003 e o histórico das ações afirmativas para a população negra, apresentamos o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da interculturalidade. Neste viés, destacamos os(as) griôs como personagens

históricos responsáveis por salvaguardar a memória africana, bem como os anciãos à memória afro-brasileira a partir de elementos que conçoam a memória como suporte da história de um povo.

Enfatizamos a oralidade africana como elemento basilar para a compreensão da história dos povos africanos e sua referência para a manutenção da história e cultura afro-brasileira, contrapondo-se à ciência eurocêntrica que se apoia na escrita e silencia as tradições orais.

Nosso último objetivo específico foi a produção de um Kit Pedagógico que utiliza a oralidade griô como instrumento metodológico contribuindo com a prática do Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na escola investigada. A partir das verificações acerca das possibilidades pedagógicas e políticas utilizadas pelos(as) griôs no continente africano e pelos(as) anciãos(ãs) brasileiros(as), relacionamos as compreensões e inquietações, quanto da escola investigada, além das necessidades aferidas pela literatura especializada e pelos depoimentos da gestão e coordenação pedagógica da UEB Tancredo Neves-ISEMA para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana.

A compilação de todo este estudo encontra-se no produto educacional, que além de apresentar os resultados de um estudo científico, contribui com a prática pedagógica. Se definimos a oralidade griô como metodologia a ser aplicada, nada mais significativo do que apresentar os resultados a partir desta oralidade. Por isso nosso produto educacional contém dois materiais que se complementam: um caderno de orientações metodológicas e um DVD.

O caderno de orientações metodológicas propõe dialogar sobre as lutas por reparações à população negra brasileira; a Lei 10.639/2003 e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana para crianças; a contribuição da oralidade griô para a História e cultura afro-brasileira e africana; e a prática de planejamento com base na oralidade griô.

O DVD mostra como os elementos da oralidade griô estão ligados, dialeticamente na formação da individualidade tanto da criança negra, quanto do(a) professor(a) quando percebe a capacidade de reconstruir-se enquanto pessoa histórica no processo educativo.

Validamos nosso produto a partir dos procedimentos metodológicos empregados ao nos possibilitar o diálogo e a construção crítica tanto na parte teórica teórica, quanto na parte empírica. Compreendemos a importância deste trabalho

pois, relacionar História e cultura afro-brasileira e africana na construção histórico-social numa perspectiva intercultural como a oralidade griô possibilita, é contribuir objetivamente para a formação de um indivíduo que reconhece as diversidades. Do mesmo modo, é perceber que a individualidade se constrói no coletivo, numa visão que promove a apropriação dos conhecimentos marginalizados e silenciados do currículo, assim como a reconstrução de conceitos sobre si, sobre o outro e sobre a sua participação na construção histórica da sociedade (CANDAU, 2008; DUARTE, 1993; GOMES, 2012a; SILVA, 2007).

Consideramos que ensinar história e cultura africana tem a ver com a busca pela ancestralidade silenciada pelo racismo, assim como entendemos que ensinar história e cultura afro-brasileira é valorizar a herança ancestral mantendo firme a resistência e a busca pela emancipação identitária.

Diante do exposto, este estudo é um instrumento para além da prática pedagógica escolarizada, pois está diretamente ligado à objetividade do processo de construção social, a qual fazemos parte. O que nós somos depende, sobremaneira, do que fomos. Algo que a filosofia Adinkra²⁹ nos ensina a partir do símbolo sankofa (conhecer o passado para reconstruir o futuro). Desta forma devemos considerar a memória como suporte da história e a oralidade afro-brasileira e africana como instrumento de circularidade desta memória entre o passado, o presente e o futuro a ser constituído ou reconstituído a partir da nossa prática docente.

Não podemos dar este trabalho por finalizado, pelo contrário, retomamos ao ponto que iniciamos sobre a necessidade de buscar o passado. E não precisamos ir tão longe. Ao pesquisar sobre a oralidade griô e suas possibilidades pedagógicas, consideramos pertinente que nós, professores(as), pesquisadores(as) e a sociedade em geral, valorizemos ainda mais as histórias da nossa família, bairro, escola e comunidade. Enaltecendo, sobretudo, os(as) mais velhos(as) e todos(as) que vieram antes de nós e possuem um vasto repertório histórico e cultural a ser ensinado às crianças e a nós mesmos (BÂ, 2003; BONVINI, 2001; BOSI, 1979; CANDAU, 2008).

Esperamos que a nossa pesquisa tenha contribuído para o campo da educação étnico-racial, sobretudo para a área da oralidade da população afro-

²⁹ A filosofia Adinkra é originária da sociedade Akan. São desenhos em carimbos de metal que estampam roupas e portas das casas expondo ensinamentos ancestrais. Sankofa é um desses símbolos representado pela imagem de um coração que se volta para fora e para dentro ou um pássaro que se volta para traz para pegar seu ovo (NASCIMENTO, 2008).

brasileira tanto para a escola investigada, quanto para as demais escolas públicas brasileiras. Da mesma forma, desejamos que a UEB Tancredo Neves – Isema faça do produto educacional produzido, um material de apoio à uma prática antirracista.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**[Livro Eletrônico]. Recife/PE: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador/BA: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAÚJO, Marta Maria de. Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 34, n. 20, p. 244-255, jan./abr, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3951>. Acesso em: 05jun2019

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima. **Quilombo urbano, Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia). São Luís/MA: Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia; Universidade Estadual do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2018/11/QUILOMBO-URBANO%E2%80%9D-LIBERDADE-CAMBOA-E-F%C3%89-EM-DEUS-IDENTIDADE-FESTAS-MOBILIZA%C3%87%C3%83O-POL%C3%8DTICA-E-VISIBILIDADE-NA-CIDADE-DE-S%C3%83O-LU%C3%8DS-MA.pdf>.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. pp.181-218. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 20 jun 2019.

BÂ, Amadou Hampaté. **Ankoullel**. O menino fula. trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo/SP: Casa das Áfricas; Palas Athena, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos avançados**, São Paulo/SP, vol.15, nº. 42 mai/Ago, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003. Acesso em: 09mai2019

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. trad.:Maria Eloisa Capellato e Olivia Kráhenbühl. São Paulo/SP: Livraria Pioneira, 1971.

BENCOSTTA, Marcos Levy Albino. Grupos escolares no Brasil. Um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol III. Séc XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010

BONVINI, Emilio. Tradição oral afro-brasileira: as raízes de uma vitalidade. **Projeto História: história e oralidade**. São Paulo/SP: EDUC, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Tao, 1979

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** [recurso eletrônico]. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: www.basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br. Acesso em: 05 set. 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019a. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019

BRASIL. **Decreto legislativo nº 85 de 23 de fevereiro de 2017**. Aprova o texto do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo a um Procedimento de Comunicações, celebrado em Nova York, em 19 de dezembro de 2011. Brasília/DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/06/2017>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores – DAS e funções comissionadas do poder executivo – FCPE. Diário Oficial da União: Brasília/DF, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9679.htm. Acesso em: 10 dez2018

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 dez 2018

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno: Brasília/DF. 2004a

BRASIL.**Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. [Recurso eletrônico]. BRASÍLIA/DF: Ministério da Mulher, da Família E dos Direitos Humanos;Secretaria Nacional dos Direitos Da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019b. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019

BRASIL. **Lei nº 4.024**. Diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF. 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 10 dez 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República. 2003.

BRASIL. **Medida provisória 696 de 2 de outubro de 2015**. Brasília/DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv696.htm. Acesso em: 10 dez 2018

BRASIL. **Plano nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2009c.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Diário Oficial da União: Brasília/DF, 2004b.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís/MA:SIOGE, 1984

CAMPOS, Luanda Martins. **Educação de afrodescendentes: analisando a prática pedagógica da comunidade do Damásio-MA**. Monografia (Graduação em Pedagogia). São Luís/MA: Faculdade Santa Fé, 2005

CAMPOS, Luanda Martins. Griot em sala de aula: oralidade e formação identitária a partir da África descrita em contos disponibilizados nas bibliotecas escolares da rede municipal de educação. In: SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da; DURANS, Claudimar Alves; Rodrigues, Fernanda Lopes; et al (org.). **Política de igualdade racial: desafios e práticas no ambiente escolar**. São Luís/MA: EDUFMA, 2019

CAMPOS, Luanda Martins; FERREIRA, Lucileide Martins Borges; NUNES, Antonio de Assis Cruz. Multiculturalidade e interculturalidade: compreendendo os termos no âmbito da Educação para as Relações Étnico-raciais. In:Reunião Científica Regional da ANPEd. **Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. João Pessoa/PB: ANPED, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4109-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 jan. 19.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, N. 37, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em: 15 out 2018.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerr; CALIXTO; Pedro; PINHEIRO. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação e sociedade**: Estudos, João Pessoa/PB,v.24,n.1, p. 13-18,jan./abr, 2014

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**. 2002, p.2221 a 243. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso em: 30 nov 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol III. Séc XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 39-52, mar, 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [recurso eletrônico]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 15 out 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**. vol. 21. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para - si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Coleção educação contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**. Campinas/SP, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FENELON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 1991, p. 119-136

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FERRETTI, Mundicarmo. Pureza nagô e nações africanas no tambor de mina do maranhão. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre/RS, ano 3, n. 3, p. 75-94, out. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CienciasSociaiseReligiao/article/view/2170>. Acesso em: 27 out 2019

FLEURI, ReinaldoMatias (org.). **Educação intercultural**. Mediações necessárias. Rio de Janeiro/RJ: DP&A Editora, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.16-35, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 02 abr. 2019.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. 2ª ed. Série professor em formação. São Paulo/SP, Cortez, 2000.

GIL. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012a. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 set 2019

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012b.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, ChyntiaGreive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Patrícia. 17 mulheres negras brasileiras que lutaram contra escravidão. **Portal Geledes**, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidao/>

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Comentários Críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória/ES. Vol. 1 n. 2, p. 174-190, jul./dez, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/68/51>. Acesso em: 20 jun 2019.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Trad. Beatriz Sidou, São Paulo/SP: Centauro, 2003

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África em sala de aula**. Visita à história contemporânea. São Paulo/SP: Selo Negro, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tania Maria; FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getulio Vargas, 2000. p. 31-45. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2707/1/Ferreira_Fernandes_Alberti.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 20 jun 2019.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação de crianças pobres. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

LEITE, Ana Amélia. **Oralidades e escritas na literatura africana**. 2ª ed. Edições Colibri: Lisboa/PT, 2014.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Actividade Consciência e Personalidade**. Trad. Grupo de Estudos Marxistas em Educação. [recurso eletrônico], 2000. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em: 18jun2019.

LIBÂNIO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

LIMA, Heloísa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. **Toques do griô**. Ilustrações de KaneakiTada. São Paulo/SP: Melhoramentos, 2010. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-toques-do-griô-memorias-sobre-contadores-de-historias-africanas-heloisa-pires-lima-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 30 mai, 2019.

LOBO, Tânia; OLIVEIRA, Klebson. (orgs.). **África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX** [recurso eletrônico]. Salvador/BA: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 30 mai 2019.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo, Editora Contexto, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**. São Paulo/SP, n.7, n.1, abril, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5644/3988>. Acesso em: 14mai2019.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. 6ª ed. São Pulo/SP: Cortez, 1997.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 38. Nº. 141. p.951-964. out.-dez. 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. Lisboa/PT: Edições Avante, 1993.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O ensino fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau/SC, v. 11, n.1, p.159-178, jan./abr, 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4607>. Acesso em: 20 jun 2019.

MEIHI, João Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, n. 40, jan./abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a03.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov, 2002.

MOURA, Clóves. **História do negro brasileiro**. 2ª edição. São Paulo/SP: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Eliza Larkin (org.). **SANKOFA**. Resgate da cultura afro-brasileira. Volume 1 (p. 49-75). Rio de Janeiro/RJ: SEAFRO, 1994.

NASCIMENTO, Eliza Larkin (org.). **SANKOFA 1**. A matriz africana no mundo. São Paulo/SP: Selo Negro, 2008.

NAVES, Fernanda Domingos; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. Vozes em festa: memória, história e ancestralidade nos festejos de São Benedito. **Horizonte Científico**. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/6251/13040>. Acesso em: 20/10/2019

NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África IV**. África do século XII ao XVI. Brasília/DF: UNESCO. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 mar 2018.

NUNES, Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na universidade federal do Maranhão**. Uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense. São Luís/MA: EDUFMA, 2013.

NUNES, Antonio de Assis Cruz; CAMPOS, Luanda Martins; FERREIRA, Lucileide Martins Borges. Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/2003. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte/MG, v. 11, n. 22, p. 21-30, set./dez. 2019

OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África V**. África do século XVI ao XVIII. Brasília/DF: UNESCO. 2010. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190253>. Acesso em: 13 mar 2018.

OLIVEIRA, João Victor de. **Nyogolon, nos conhecendo pelo teatro: da África à memória local**. Monografia (Especialização em História da África). Juiz de Fora/MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

RÉGIS, Kátia. **Relações etnicorraciais e currículos escolares**. Análises das teses e dissertações em educação. São Luís: EDUFMA, 2012.

REGIS, Savia Augusta Oliveira. **Pretagogizando a contação de histórias africanas e afrobrasileiras na escola: caminhos pedagógicos, possibilidades e contribuições**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza/CE: Universidade Federal do Ceará; Fortaleza Biblioteca, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32098/1/2017_dis_saor%3a9gjis.pdf. Acesso em: 10 out 2019

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vol. 6, n. 19, set-dez, p. 37-50, 2006

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo. **A mulher no magistério**: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940). Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas). São Luís/MA: Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **Educação popular e juventude negra**: um estudo da práxis político-pedagógica do movimento hip hop em São Luís do Maranhão. São Luís/MA: EDUFMA, 2015a.

SANTOS, Toni Edson Costa. Negros pingos nos "is": djeli na África ocidental; griô como transcrição; e oralidade como um possível pilar da cena negra. **Urdimento**. Florianópolis/SC, v.1, n.24, p157-173, jul 2015b. Disponível: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015157>. Acesso em 10 fev 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. **Ofício GAB-257/2006**. Secretaria Municipal de Educação de São Luis. São Luís/MA, 21 de fevereiro de 2006

SÃO LUIS. Prefeitura Municipal. **Proposta Curricular de São Luís**. Caderno do 1º ciclo. Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação de São Luis, 2019. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Caderno-do-Ensino-Fundamental-1o-Ciclo-MARANHAO.pdf>. Acesso em: 13 nov 2019

SÃO LUIS. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024**. Secretaria Municipal de Educação de São Luis, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2_024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 13 nov 2019

SARAT, Magda (org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2ª ed. Maringá/PR: Eduem, 2009.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol III. Séc XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42ª ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas/SP: Autores associados, 2012.

SILVA Diana Rocha da; CASTRO, Cesar Augusto. A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão. **Revista Linhas**. Florianópolis/SC, v. 17, nº. 33, p. 284-308, jan./abr, 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016284/pdf_120. Acesso em: 09jul2019.

SILVA, F. A.; VIEIRA JUNIOR, N. C. **Manual para elaboração das ilustrações: tabelas, gráficos e figuras**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p 489-506, set./dez, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 02 mar 2019.

SILVEIRA, Luiz de Souza da. **Anotações a lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871**. Brasília/DF: Biblioteca do Senado Federal, 1876. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/185618>

SOTIGUI Kouyaté: um griot no Brasil. Direção de Alexandre Handfest. São Paulo: Sesc Tv, 2007. (57:08 min). Disponível em: https://youtu.be/sJd1te_3pjl. Acesso em: 14 set 2018.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiães de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.).

Educação intercultural. Mediações necessárias. Rio de Janeiro/RJ: DP&A Editora, 2003

SOUZA, Neila Nunes de; SILVA, Mauricio Alves da; LUDWIG, Carlos Roberto. Políticas públicas para a educação básica em análise: revisita aos governos dos presidentes do Brasil – FHC e Lula. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/659>. Acesso em: 02 mar. 2019.

SOUZA, Rafael Morais de. **Na teia de Ananse:** um griot no teatro e sua trama de narrativas de matriz africana. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia: Escola de Teatro, 2011.

SOUZA, Vania Lucia Costa Alves; OLÁRIA, Vânia. Outros olhares sobre o uso de imagem em pesquisa qualitativa: o exercício com a interpretação de Didi Huberman. **Comunicação e informação**, vol. 17, nº. 2, 2014.

SPINK, M.J.; MENEGON, V.M.; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Revista psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte/MG, v.26, n.1, jan./apr, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100005. Acesso em: 16 jan 2018.

STAKE, Robert E. **A arte de investigação com estudo de caso.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil.** Vol II. Séc XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: ATLAS S.A., 1987.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I.** Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 20 jun 2019

VIANA, Larissa “Negros distintos” nas américas: escrita da história e protagonismo negro no pós-abolição, 1890-1946. **Revista Afro-Ásia**, nº 51, p. 247-273, 2015a. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21887/0>. Acesso em: 20 jun 2019

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da lei 10.639/03**: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015b

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Pesquisadora: Luanda Martins Campos		
Local da pesquisa: UEB Tancredo Neves – ISEMA	Participantes da pesquisa: Professoras do ciclo de alfabetização	
Tipo de pesquisa: Estudo de caso instrumental	Instrumento de coleta de dados: Observação estruturada não participante	
Forma de registro: Diário de campo		
Objeto da coleta de dados: A prática pedagógica em sala de aula		
Data:	Horário de início:	Horário de finalização:
Turma:	Professora:	
CRITÉRIOS A SEREM OBSERVADOS		
<p>1- Quanto à turma</p> <p>a) Quantidade de estudantes presentes b) Turma/ano c) comportamento e envolvimento da turma neste dia</p> <p>2- Organização do ambiente e da prática docente</p> <p>a) disposição das carteiras, limpeza, iluminação e ventilação b) horários e rotina c) Atividades previstas para o dia</p> <p>3- Quanto à metodologia utilizada pela professora</p> <p>a) Forma de acolhimento b) Materiais didáticos c) Elemento lúdico d) Avaliação da aprendizagem</p> <p>4- Quanto à presença da pesquisadora em sala de aula</p> <p>a) Receptividade das crianças b) Receptividade da professora c) Interferências na rotina</p>		
FORMA DE REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO		
<p>1- Chegada ao campo de pesquisa 2- Descrição dos itens observados com análise e reconstrução dos diálogos (caso seja necessário) 3- Avaliação da observação do dia e observações secundárias</p>		

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Faça uma breve apresentação sua (idade, naturalidade, autodeclaração de cor e formação)
2. Como você entende seu papel diante da prática docente?
3. Você já teve alguma aproximação com a temática étnicorracial?
4. Quais são os principais desafios do planejamento e da prática docente na escola?
5. Como a escola realiza o planejamento diante da Lei 10.639/2003?
6. De que forma um material de formação com orientações didáticas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana poderia colaborar com a escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO PRIMEIRO CICLO

1. Faça uma breve apresentação sua (idade, naturalidade, autodeclaração de cor e formação)
2. Relate sua trajetória de vida profissional (motivos para escolha da profissão e desafios ao longo da carreira)
3. já participou de alguma formação sobre a Lei 10.639/2003?
4. Você tem dificuldade em trabalhar conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e africana?
5. Você já conhecia o trabalho voltado para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana a partir da oralidade Griô?
6. Para você, qual a importância das formações e dos materiais com orientações didáticas para o ensino de história e cultra afro-brasileira e africana?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS METODOLÓGICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)		
Olá professoras, solicito preenchimento deste questionário que servirá de instrumento para coleta de dados para a pesquisa “SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIÕS: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA” . Agradeço a colaboração		
Luanda Martins Campos Mestranda PPGEEB/UFMA		
Questionário de avaliação da oficina metodológica		
1. Quanto ao tempo de formação:		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
2. Quanto ao material didático impresso:		
2.1 Como você considera a sequência de apresentação dos conteúdos?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
2.2 Você considera a linguagem utilizada clara e precisa para sua leitura?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
2.3 Como você considera a relevância do conteúdo apresentado?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
2.4 As orientações didáticas para atividades ficaram claras para você?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
2.5 Como você considera a qualidade das ilustrações?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
2.6 Como você considera a quantidade de páginas?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
3 Quanto à prática formativa:		
3.1 Como você avalia o momento da acolhida com a contação de história africana?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
3.2 Como você avalia a exposição teórica da formação?		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
3.3 Como ocorreu o diálogo durante a formação		
Bom ()	regular ()	insuficiente ()
3.4 Como você considera a relevância deste momento para o desenvolvimento da atividade proposta pela pesquisa		

APÊNDICE E – KIT PEDAGÓGICO: CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS



SEGUINDO OS PASSOS DOS GRIOS

Caderno com orientações metodológicas



Luanda Martins Campos

Universidade Federal do Maranhão
Reitor Natalino Salgado

**Agencia de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização**
Fernando Carvalho Silva

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica**

Prof^o Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Orientador da Pesquisa

Prof^o. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Organização

Prof^a. Mestranda Luanda Martins Campos

Imagem da capa

The Griots, de Kathleen Atkins Wilson
<https://lasentinel.net/art-of-the-spirit-myth-to-reality-at-museum-of-african-american-art.html>



Freepik.com

São Luís/MA
2020

Antes de começarmos, vamos conhecer os personagens que nos acompanharão ao longo desta leitura.

Esta é Dandara. Ela recebeu este nome em homenagem à grande guerreira e líder do quilombo de Palmares no século XVII. Conhecer a história de Dandara é conhecer a resistência das mulheres brasileiras.



Fonte:
<https://arte.estadao.com.br/focas/capitulo/materia/por-que-dandara-rainha-de-palmares-nao-e-anita-garibaldi>



Fonte:
<https://br.pinterest.com/pin/202028733258085328/>

Este é Madiba. Seu nome é inspirado nas lutas travadas por Nelson Mandela contra o Apartheid na África do Sul e sua incansável luta pela paz e justiça. Ouvir a história de Madiba é entender os propósitos da nossa luta.

Apresentação

O escritor africano Amadou Hampaté Bá (2010) afirma que a oralidade é a principal herança de conhecimento para se entender a história africana. É com esse pensamento que iniciamos nossos passos em torno da importância do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para crianças através da oralidade.

Na contação de histórias ancestrais que envolvem a ludicidade, encontramos os(as) griôs, personagens africanos responsáveis por transmitir as histórias, contribuindo com o diálogo entre o passado e o presente das diversas culturas.

A prática do diálogo crítico e da interação colaborativa entre culturas no ambiente de aprendizagem, envolvendo aspectos familiares e comunitários, chamamos de **Interculturalidade**. Esta é a base metodológica para a Educação das Relações Étnico-Raciais na atualidade. A prática docente deve interagir com a instituição escolar, a comunidade e a família para que a construção dos significados culturais ou a resignificação dos estereótipos seja feita em diálogo.

Este caderno de orientações metodológicas faz parte do Kit Pedagógico – Seguindo os passos dos griôs, produto da nossa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. Tivemos a participação de professoras, gestor escolar e coordenadora pedagógica da UEB Tancredo Neves – ISEMA durante todo o ano de 2019 nos servindo de inspiração para a formulação deste produto.

Com este material, esperamos dialogar com você, professor(a), sobre: as lutas por reparações à população negra brasileira; a Lei 10.639/2003 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para crianças; a contribuição da oralidade griô para a história e cultura afro-brasileira e africana; e a prática de planejamento com base na oralidade griô.

Esperamos que esta leitura possa contribuir com o uso da oralidade afro-brasileira e africana como instrumento metodológico para a implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolarizado. Esperamos também que possa motivar professores(as) na busca pela sua própria ancestralidade.

Aproveite!

Sumário

1 Caminhos por reparações ao povo negro brasileiro 05

2 A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar 09

3 Conhecendo os(as) griôs 12

4 Sequências didáticas 18

4.1 A princesa - Um conto Ashanti 21

4.2 De onde vim, Abayomi? 25

4.3 Lila e o segredo da chuva - Conto sobre o Quênia 31

Referências 37



Fonte: kone kassoum.
<https://pixabay.com/pt/photos/crian%C3%A7a-africana-crian%C3%A7a-negra-2578556/>

1

Caminhos por reparações ao povo negro brasileiro

1 Caminhos por reparações ao povo negro brasileiro

As ações reivindicatórias do povo negro são frutos de organização social. O movimento negro é considerado a organização social mais antiga do Brasil, existente desde o período escravista e composto por entidades e grupos na sua diversidade negra de luta. A educação sempre foi ponto de destaque na luta por compreendê-la como elemento de ascensão social e resgate da história afro-brasileira e africana.

A Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394/1996 determinando a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial, além de inserir no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro (BRASIL, 2003).

Esta conquista é histórica e grandiosa a toda população brasileira devido ser fruto de lutas travadas ao longo do processo de democratização e redemocratização do Brasil. Para compreender este panorama, é necessário tecermos uma breve trilha histórica percorrida por reparações ao povo negro, colocando o acesso à escolarização como sustentáculo das disputas políticas e econômicas.

Inicialmente, é necessário que você compreenda a importância das políticas por reparações. Vejamos a trilha das principais ações negativas que segregaram a população negra de seus direitos, determinando a exigência histórica por reparações:

Séc. XV
Bula Papal *Dum Diversas* emitida pelo Papa Nicolau V em 16 de junho de 1452. Com esta permissão, Portugal sequestrou e escravizou povos africanos, iniciando o período escravocrata no Brasil.

Séc. XVI
Oficializou o comércio de seres humanos e se intensificou o tráfico de pessoas negras para o Brasil Colônia. Cerca de 4 milhões de africanos foram sequestrados entre os anos de 1550 e 1855. Contudo, também há registros de fugas, rebeliões e fundações de quilombos.

Séc. XIX (1854 a 1878)
Decreto nº 1.331/1854 proibia a presença de escravizados na escola pública, limitando a instrução de libertos(as) a disponibilidade de professores(as).
Decreto Nº 7.031/1878 aceitava a instrução de pessoas negras adultas somente no turno noturno, dependendo da disponibilidade de professores(as), salas e meios para este fim, o que nem sempre ocorria. Mesmo assim, já ocorriam algumas práticas de instrução "dandestinas" ou organizadas por meio das irmandades negras.

Séc. XIX (1888 a 1900)
Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888) extinguiu a escravidão. Sem debates e incursões, sem cláusulas para indenização ou reparação à população negra, demonstrou a urgência para revigorar acordos comerciais e finalmente inserir o Brasil na era moderna do trabalho assalariado. Todavia, este imediatismo causou a marginalização da população negra, além da isenção de culpa do Estado, dos traficantes e compradores de pessoas.

Contudo, este processo de segregação e escravização não se deu de forma passiva. No Brasil, entre fugas e rebeliões, a população negra escravizada e organizada com abolicionistas conseguiu travar a crise econômica entre o Brasil e suas relações internacionais.

Vamos acompanhar algumas ações afirmativas organizadas e conquistadas a partir das lutas da população negra no Brasil:

Séc. XIX As Ações afirmativas no Brasil podem ser registradas desde o período dos movimentos abolicionistas no século XIX que denunciavam os maus tratos da escravidão e exigiam reparações ao povo recém-liberto pela Lei Áurea. A Imprensa Negra surge como importante canal de comunicação que denunciava as humilhantes condições de trabalho em relação aos brancos italianos.

Organizações negras (1930 a 1990)

Séc. XX
1931 Frente Negra Brasileira
1943 União dos Homens de Cor (UHC)
1944 Teatro Experimental do Negro (TEN)
1978 Movimento Negro Unificado (MNU)
Década de 1990 Centro de Cultura Negra do Maranhão e Movimento de Hip Hop

Leis favoráveis à reparação ao povo negro (1950 a 1990)

Séc. XX
1951 Lei Afonso Arinos. Caracterizou a discriminação racial como contravenção penal
1961 LDB 4.024/61. Trouxe como finalidade o respeito à dignidade e liberdades fundamentais e a condenação de qualquer tratamento desigual, além de rechaçar preconceito de classe ou de raça. Todavia, o debate ficou secundarizado nesta e nas legislações seguintes
1983 Projeto de Lei Nº 1.332 de Abdias do Nascimento que previa ações compensatórias de caráter educativo.
1988 Constituição Federal. A prática do racismo passou a ser definida como crime inafiançável e imprescritível
1990 LDB 9.394 em 1996. Foram operacionalizadas algumas ações afirmativas compensatórias no campo da educação

Séc. XXI
Lei nº 10.639/2003 altera a Lei 9.394/1996 trazendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Para Candau (2000), a educação é uma prática social que articula a ação educativa e as políticas educacionais de equidade de direitos. Deve questionar o etnocentrismo e fazer do currículo um instrumento de superação dos conceitos discriminatórios.

Diante das reivindicações históricas do movimento negro e o disposto na Lei nº 10.639/2003, bem como todos os dispositivos legais a favor de reparações à população negra, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram instituídas pela Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004.

De acordo com a Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004, os conteúdos referentes à africanidades e ao povo afrodescendente são distorcidos ou esquecidos pelas discussões históricas, linguísticas, culturais e científicas no currículo escolar (BRASIL, 2004).

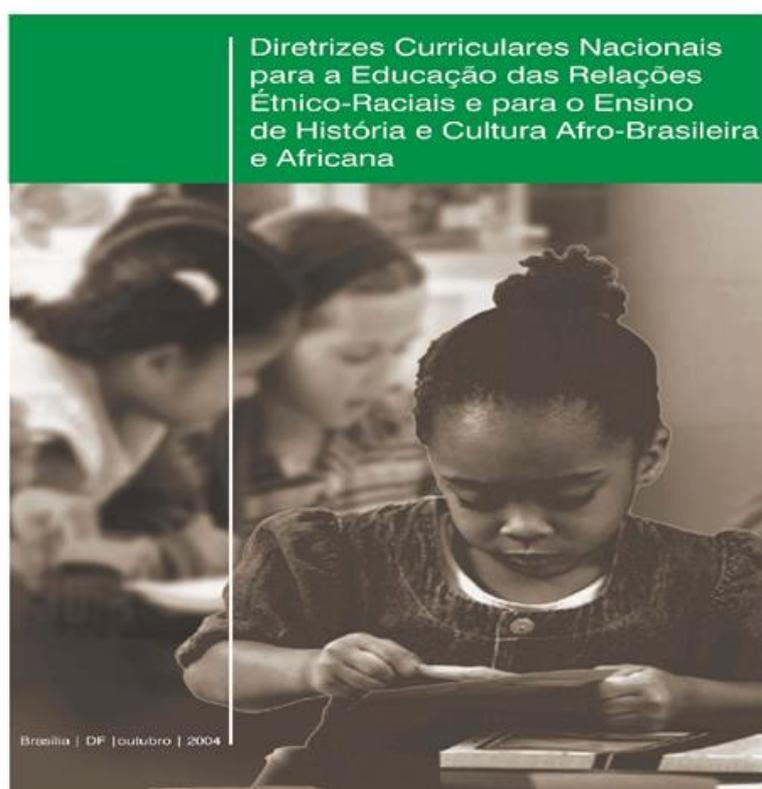


Figura 01: Capa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Fonte: INEP. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171

Por isso, a necessidade de valorização da identidade, história e cultura dos(as) afro-brasileiros(as), além de instituir a formação continuada de professores(as) no âmbito das instituições.





Fonte: kone kassoum.
<https://pixabay.com/pt/fotos/crian%C3%A7a-africana-crian%C3%A7a-negra-2578562>

2

A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar

2 A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar

O professor Kabengele Munanga, organizador do livro *Superando o racismo na escola*, afirma que: “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial” (2005, p. 63). Tal problema está relacionado à dificuldade de compreender e ressignificar conceitos, dificultando ou distorcendo os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Estas Diretrizes determinam, como providências para os sistemas e instituições de ensino, a articulação com movimentos sociais e organismos de pesquisa da temática, visando o apoio sistemático aos(as) professores(as) em sua formação inicial e continuada em torno dos conteúdos orientados pelo documento, bem como a socialização de experiências educativas e materiais didáticos na perspectiva da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003.

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma decisão política que interfere diretamente na formação docente. Deste modo, define a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana como política de reparação histórica aos danos causados à sua identidade original pelo processo de escravização e marginalização (BRASIL, 2004).

Assim sendo, apresentamos os três princípios que devem orientar o Estado, as instituições escolares, professores e toda sociedade na definição dos conteúdos. São eles:



Figura 02: Princípios da Resolução nº 01/2004

Fonte: Autoria própria, baseado na Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004)

Um dos conteúdos para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está relacionado à função social dada aos(as) griôs africanos(as) e aos(as) anciãos(ãs) afro-brasileiros(as) na guarda e manutenção da memória histórica e modo de vida das populações (BRASIL, 2004).



Figura 03: Contando história africana
Fonte: Acervo pessoal

O papel dos(as) griôs é o que mais se aproxima da prática pedagógica com crianças, visto que ao brincar com a palavra, temos a possibilidade de:

- Enaltecer elementos históricos;
- Aguçar a reflexão sobre os aspectos culturais distorcidos e silenciados pelo racismo;
- Contribuir para a construção ou reconstrução da individualidade humana.

A ressignificação do currículo para a educação de crianças negras não se dá somente por obrigatoriedade e aplicabilidade de Lei. É mais ampla e precisa exercitar as possibilidades de se reconhecer e reconhecer o outro, tendo a escola como ambiente crítico na perspectiva da interculturalidade.



Figura 04: Criança se encanta com o mapa
Fonte: Acervo pessoal



Fonte: kone kassoum.
<https://pixabay.com/pt/fotos/crian%C3%A7a-menina-mi%C3%BAdo-cara-retrato-1797637/>

3

Conhecendo os(as) griôs

3 Conhecendo os(as) griôs

A história do continente africano é uma história viva! Vários(as) escritores(as) relatam a existência de pessoas responsáveis em transmitir ensinamentos e acontecimentos históricos que ocorriam antes do contato com outros continentes.

Na língua bambara são chamados **Doma** ou **Soma**, os conhecedores dos ofícios (ferreiros, tecelões, etc.). No Mali são **Komo, Kore, Nama, Do, Diarrawara, Nya, Nyaworole** etc. que detêm o conhecimento histórico e científico de seu povo tendo a responsabilidade de repassá-lo a seus iniciantes. Todos esses povos são originários da região do Sahel, área do deserto do Saara, “habitada pelos povos soninkês, mandingas, fulas, bambaras, dogon, mossi, hauçás, sossos e muitos outros que são identificados pelo termo genérico sudaneses” (MACEDO, 2013, p. 46).



Figura 04: Região do Sahel

Fonte: Apollo Energy. <http://apolloenergy.com.br/sol-intenso-na-regiao-do-sahel-pode-ser-fonte-de-energia-para-70-do-mundo/>

Segundo Bâ (2010), há também aqueles(as) que transmitem a palavra de forma lúdica e romântica, adaptando as verdades ditas pelos tradicionalistas com intuito de entreter e ensinar. São os Dieles (Djeliw) ou Woloso, que, na língua malinqué, é a forma simplificada do provérbio *I Dya Alulai* (Faça tudo para sempre unir ou Sangue), depois generalizados pelo termo francês **griot/griotte** e aportuguesado para **griô**.



Figura 05: Griô Lansiné Kouyaté tocando seu balafon

Fonte: <http://musicali.over-blog.com/article-lansine-kouiate-joueur-de-balafon-dans-la-tradition-des-griots-110730013.html>

Estes termos foram forjados pelo colonialismo europeu no continente africano para significar criado ou escravo. Contudo, passou por reformulações em seu sentido e em sua grafia. Assim sendo, os termos em malinqué: **Djeli** (homem oralista), **Djelimuso** (mulher oralista) ou **Djeliw** (plural nos dois gêneros), foram generalizados para os termos franceses **griot** (para homens) e **griotte** (para mulheres).

Já a grafia **griô**, além de ser forjada em língua portuguesa, se refere tanto para o masculino quanto para o feminino nas literaturas de referência: **o griô, a griô, a oralidade griô**. Isto não quer dizer que devemos generalizar as culturas e tradições africanas difundidas pelos(as) oralistas, mas ressignificar um termo, dialogando com a diáspora e seus sentidos.

As griôs são iniciadas exclusivamente pelas mães e participam de sociedades secretas. Sua prática se diferencia dos homens por priorizar o canto. No domínio dos cânticos de louvor, impostam um tom agudo e alongado às melodias.



Figura 06: Fanta Damba, uma griô malinqué

Fonte: Fanta Damba – Bambougoudji. <https://youtu.br/yhUpAmwQgQ>

A mulher, nestas sociedades orais, é valorizada quase como uma divindade pois a ela é determinada a escolha da vida.

Há um ditado malinqué que diz:
"Tudo que somos e tudo que temos devemos uma vez ao nosso pai, mas duas vezes à nossa mãe".



Os(As) griôs são especialistas, estudiosos(as) das variadas ciências, artes e até do modo de vida, religiosidade e da política local e exterior. Utilizam elementos do teatro, da música e da história, por exemplo, para narrar um acontecimento.

Sempre antes de iniciar, enaltecem quem os(as) antecederam. Contudo, é preciso evidenciar que, por conta de sua característica lúdica, o(a) griô é capaz de transvestir e enfeitar uma realidade, ou seja, os fatos contados ou cantados por um(a) griô nem sempre são reproduções do original.

Apesar disto, tem a obrigação de manter os elementos essenciais do enredo para que não se percam no contexto e do propósito educativo.

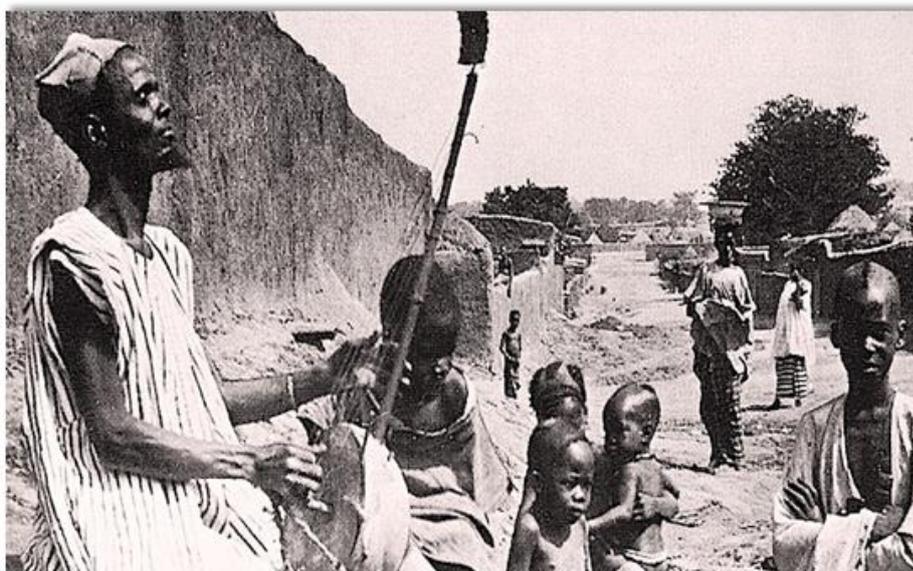


Figura 07: Griô no Mali contando e cantando histórias para crianças
Fonte: BÂ, Amadou Hampaté (2010)



Você já conseguiu visualizar
quais características griôs
são próximas à educação de
crianças?

Os(As) griôs, numa perspectiva intercultural, possuem papel essencial no processo de resistência dos povos africanos, preservando a memória coletiva e utilizando a palavra como instrumento de transformação social e troca de conhecimentos específicos.



Figura 08: Criança brincando com o tambor enquanto aquece
 Fonte: Ingrid Barros. <https://www.sobreatatame.com/moquibom-forca-e-resistencia-quilombola-no-maranhao/>



Figura 09: Criança e o Candomblé
 Fonte: Roger Cipó. <https://ceert.org.br/noticias/liberdade-de-crenca/14196/infancia-entre-divindades-as-criancas-no-xire-do-candomble>

Estes ensinamentos foram trazidos e mantidos pelos(as) anciãos(ãs) das comunidades quilombolas e nas religiões de matriz africana que vivem e dialogam com as novas gerações sobre seu modo de vida, religiosidade, ciência e natureza.



Fonte: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/happy-kids-elementary-school-764801665>

4 Sequências didáticas

4 Sequências didáticas

As sequências didáticas, enquanto conjunto de atividades organizadas que facilitam nossa prática cotidiana em sala de aula, também podem ser elaboradas numa visão interdisciplinar e intercultural, ou seja, no diálogo entre as diversas áreas a fim de construir o conhecimento coletivo sobre determinado assunto.

Muitos(as) professores(as) ainda têm dúvidas sobre como planejar aulas que promovam a Educação para as Relações Étnico Raciais não só pelo distanciamento dos conteúdos, mas pela dificuldade em relacioná-los com os componentes curriculares.

Desta forma, elaboramos um quadro orientativo para elaboração de sequências didáticas envolvendo a oralidade griô. Vejamos:

<p>Como definir do objeto de conhecimento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir e tomar consciência acerca da necessidade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; - Levantar e analisar o acervo de materiais didáticos na escola que tratam da temática étnico racial; - Pesquisar personagens e eventos importantes da história africana e afro-brasileira que podem servir de referência; -Relacionar as necessidades de aprendizagem dentro da perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o que orienta a BNCC para a definição dos objetos de conhecimento para cada etapa de aprendizagem.
<p>Como escolhemos as habilidades?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as habilidades da Base Nacional Comum Curricular para a etapa de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar; - Analisar os princípios que norteiam a definição de conteúdos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; - Relacionar as necessidades de aprendizagem dentro da perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais e o que orienta a BNCC para as habilidades em cada etapa de aprendizagem.
<p>Como definimos os procedimentos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Após a escolha do material base (livro, filme, canção, jogo, conto popular, etc), realizar estudo contextual, ou seja, local, modo de vida, elementos culturais e religiosos, vocabulário, artes, etc que possam agregar conhecimentos ao objeto definido; - Escolher elementos socioculturais que possam ser vivenciados e construídos por esta etapa de aprendizagem de forma coletiva; - Definir a oralidade griô como método integrador da construção do conhecimento (linguagem e formas de arte).
<p>Como socializamos o conhecimento construído?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A própria oralidade e outras linguagens para a exposição e/ou reconto do vivido (escrita, música, dança, teatro, escultura, desenho, etc).

Este quadro nos diz que:

O primeiro passo para inserir conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Anos Iniciais é a tomada de consciência. Somente quando você se reconhecer enquanto professor(a) negro(a) ou não e que atua na formação de crianças em sua maioria negra numa sociedade racista, você irá perceber o quão é importante se ver nos materiais didáticos, nos murais da escola e na própria história da sociedade brasileira e mundial.

Após esta tomada de consciência, chega a hora de investigar, analisar o que temos e o que necessitamos. A análise dos materiais didáticos disponibilizados na escola, juntamente a um subsídio teórico nos propicia a criação e adaptação ao currículo escolar.

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, o objeto de conhecimento deve ser definido a partir da diversidade de habilidades que: “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29).

Enfatizamos que as habilidades e objetos de conhecimento descritos na BNCC não devem ser tomados como elementos estanques, visto que este documento é configurado enquanto orientativo e deverá ser adaptado de acordo com o contexto educacional empregado.

A base legal da educação brasileira, após séculos de lutas e reivindicações, já abarca muito do que necessitamos para uma sociedade equânime. Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer para que esta equidade seja vivenciada. Enquanto gestor(a) de sua sala de aula, você poderá fazer a transposição da teoria para a prática a partir da formação e pesquisa permanente de sua própria ação pedagógica.

Atualmente, encontramos muitas experiências escolares que já envolvem os conteúdos em cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Ainda assim, percebemos a necessidade de contribuir com esta prática, principalmente sobre o trabalho com contextos africanos e sua relação com a afro-brasilidade.

Desta forma, trazemos a seguir, três sequências didáticas elaboradas a partir da oralidade griô.

4.1 A princesa - Um conto Ashanti

Turmas: 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental **Tempo:** 3 momentos

Áreas: Arte, Língua Portuguesa, Ensino Religioso e História

Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas • Produção de texto oral • Contextos e práticas das artes visuais 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência; • (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória; • (EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia; • (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
Procedimentos	
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo inicial sobre pertencimento fazendo uso do mapa; • Contação da história “O casamento da princesa” de Celso Sisto (uso de canções, adereços e outros elementos lúdicos), diálogo sobre o enredo e seu contexto; • Diálogo sobre a filosofia Adinkra com apresentação de imagens e confecção de carimbos Adinkra em E.V.A.; • Socialização dos trabalhos na escola por meio de exposição e reconto da história. 	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Tapete mapa mundi; • Livro paradidático “O casamento da princesa” de Celso Sisto; • Instrumentos musicais, adereços, tecidos referentes à cultura da personagem contada; • E.V.A para confecção de carimbos, tecidos variados e tinta guache; • Papel sulfite, lápis de cor, barbante, furador de papel 	

Esta sequência didática foi elaborada para as etapas do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). As habilidades foram definidas a partir da BNCC para as áreas de Arte, Língua Portuguesa, Ensino Religioso e História. Contudo, por se tratar de uma sugestão didática, podemos inserir outras áreas e outras habilidades, de acordo com a etapa a ser trabalhada.

O que vamos contar?

A sequência didática gira em torno de uma lenda Ashanti. Quando descobrimos o livro “O casamento da princesa”, fomos em busca do contexto por traz do enredo e descobrimos que se tratava de um antigo conto Ashanti. Uma história repassada oralmente ao longo dos tempos e que foi registrada em livro pelo escritor brasileiro Celso Sisto.



Figura 10: Capa do livro “O casamento da princesa”, de Celso Sisto
 Fonte: <https://www.livrariascuritiba.com.br/casamento-da-princesa-o-prumo-lv249585/p>

O conto traz a história da princesa Abena que viu seu amor ser disputado em uma corrida entre os príncipes Fogo e Chuva. Apesar da disputa criada pelo rei, seu pai, a princesa já havia decidido com quem casaria independente do resultado (SISTO, 2009).

E o interessante é que a história aborda diversas temáticas: posição da mulher na sociedade, o conhecimento sobre princesas africanas, a relação do ser humano com a natureza, além da cultura, linguagem e estética de um povo específico!



Qual é o contexto da história?

De acordo com Campos (2019) e Ogot (2010), o Império Ashanti, um dos mais influentes da África Ocidental entre os séculos XVI e XIX, possuía organização militar. Homens e mulheres compunham a cultura de guarda e preservação de seu território. Esta característica explica o costume dos cabelos curtos nas mulheres afim de facilitar sua preparação para as batalhas.

Aliás, a presença feminina na organização do império Ashanti foi marcante e sua astúcia pode ser evidenciada também neste conto quando a personagem transgride a determinação patriarcal em relação ao casamento. Na história dos Ashanti, as mulheres também possuíram papel de destaque até a queda do Império e colonização pelos britânicos.

A rainha Yaa Assentewa foi a última a chefiar o exército e o povo Ashanti. Após longas batalhas, os homens já haviam desistido e se rendido. Foi então que a Rainha Mãe, como era conhecida, convocou as mulheres para lutar até o fim.

A seguir, a estátua da Rainha Yaa Assentewa com seu aparato bélico. O monumento está localizado em Gana. Ao lado, a fotografia de uma mulher ganense com seus cabelos curtos e sua tradicional vestimenta feita de tecidos amarrados ao corpo, chamada de *kente*.



Figura 11: Estátua da rainha Yaa Assentewa
Fonte: <http://www.africaimagelibrary.com/media>



Figura 12: Mulher ganense vestindo Kente
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/>

Outra característica importante deste império era a sua organização econômica que girava em torno da metalurgia. Há registros de trabalhos metalúrgicos para confecção de armas e joias datados de 2000 a.C.

O povo Ashanti, assim como diversos povos da região, compunham a grande sociedade dos Akan. Eles transcreviam, através de símbolos, a filosofia Adinkra. Os símbolos são carimbados em tecidos ou nas portas das casas no intuito de ensinar, agradecer e desejar, sobretudo, a unidade de seus povos.

Vamos conhecer dois símbolos Adinkra:



Figura 13: símbolo *Sankofa* que significa “aprenda com o passado”.

Fonte:
<https://africadoladodeka.files.wordpress.com/2014/05/sankofa.png>



Figura 14: símbolo *Dwennimmen* que significa “força e humildade”.

Fonte:
<https://africadoladodeka.wordpress.com/2014/05/29/adinkras/>

Atualmente, parte do império Ashanti compreende a República de Gana, de língua inglesa mas que ainda preserva suas línguas e dialetos originais, como o yorubá.

Podemos encontrar a cultura e religiosidade Ashanti no candomblé brasileiro, como na Casa Fanti-Ashanti, fundada em 1954 por Pai Euclides Talabyian.



Figura 15: Pai Euclides, fundador da Casa Fanti-Ashanti em São Luís/MA

Fonte: Márcio Vasconcelos. <https://www.geledes.org.br/morre-aos-78-anos-pai-euclides-fundador-da-casa-fanti-ashanti/>

4.2 De onde vim, Abayomi?

Turma: 1º ano 1º Ciclo do Ensino Fundamental

Tempo: 7 momentos

Áreas: Arte, Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso

Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • Protocolos de leitura; • Construção do sistema alfabético e da ortografia; • Formas de composição de narrativas; • Contextos e práticas do teatro; • Patrimônio cultural; • A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial; • O eu, o outro e o nós. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF01LP01: expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança para explorar informações, esdarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira. • EF01LP07: ler palavra e pequenos textos apoiando-se em pista gráfica e semânticas. • EF01LP16: escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética. • EF01LP28: comparar palavras identificando semelhanças e diferença entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. • EF15AR18: reconhecer e apreciar formas distintas de manifestação do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar o repertório ficcional; • EF15AR25: conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, incluindo-se as matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório, relativos às diferentes linguagens artísticas. • EF01HI05: identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares • EF01ER01: identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós
Procedimentos	
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa sobre o continente africano (Contextualizando); • Apresentação do mapa mundi destacando o continente Africano; • Contação da história “De onde vim, Abayomi?” utilizando a oralidade griô; • Reconto da história a partir de desenhos, falas e escritas; • Exposição dos desenhos (varal) • Construção de um glossário alfabetizador com palavras de origem africana; • Desenvolvimento de atividades orais e escritas utilizando o vocabulário africano para apropriação da leitura e escrita. • Montagem do quebra-cabeças do mapa mundi; • Confecção das bonecas abayomi e criação de personagens; • Apresentação teatral com as bonecas Abayomi em novas histórias criadas pelas crianças; • Exposição das atividades desenvolvidas para toda a escola. 	

Turma: 1º ano 1º Ciclo do Ensino Fundamental

Tempo: 7 momentos

Áreas: Arte, Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso

Recursos

- Tapete-mapa mundi
- Instrumentos musicais (originais ou de sucata)
- Tecidos coloridos
- Papel de diferentes tipos
- Lápis e canetinhas de colorir
- Globo terrestre
- Tinta guache
- Pincel
- Glossário alfabetizador

Esta sequência didática foi elaborada para o 1º ano do Ensino Fundamental. Observe que os objetos de conhecimento abordam diversas habilidades das áreas de Arte, Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso.

De acordo com Duarte (1993), Gontijo (2015) e Mainardes (2011), a perspectiva de letramento no ciclo inicial do Ensino Fundamental envolve a escuta da individualidade de cada criança e de seu contexto histórico-cultural. A criança faz parte da realidade concreta e com ela deve interagir, construir, desconstruir e se construir face aos diversos instrumentos sociais disponíveis a ela por meio da comunicação.

Quando concebemos a criança numa perspectiva histórico-social, significa que ela é capaz de produzir história e adquirir acúmulo histórico de seu entorno, contribuindo com a própria sociedade a que faz parte.

Desta forma, esta sequência didática trabalha a constituição da identidade psicossocial da criança, questionando sua identidade afrodescendente.

Por isso perguntamos: De onde vim, Abayomi?

O que vamos contar?

Um encontro preciso! Precisamos promover um encontro entre a criança negra e sua ancestralidade africana. Mesmo que não saibamos especificamente de qual região ou etnia viemos, precisamos nos reconhecer no continente africano e seus diversos povos. E este personagem fictício promove isso.



Figura 16: Boneca Abayomi
Fonte: Autoria própria



Abayomi é uma palavra em yorubá e significa “encontro precioso”.

As histórias contadas sobre a boneca Abayomi trazem enredos voltados para o contexto africano em tempos passados, mas ela não é tão antiga assim. A boneca Abayomi foi criada na década de 1980 pela artesã maranhense Lena Martins. Ela criou esta boneca de retalhos e sem costura, baseando-se nas bonecas de pano feitas por sua mãe. Despretensiosamente, a bonequinha ganhou o mundo e hoje é um grande símbolo da identidade negra (SILVA, 2009).

Quanto às histórias, essas ficam à cargo dos contadores e das contadoras. São diversas versões que variam de acordo com o(a) oralista e o contexto em que se encontra.

Uma das versões fala de uma princesa da África do Sul chamada Abayomi que salva seu povo do cativeiro após uma batalha entre nações. A princesa faz bonecos de pano e os coloca no lugar das pessoas fazendo com que seus inimigos acreditem que houve magia.

Outra versão, fala da travessia das crianças no navio negreiro da África para as Américas. Uma travessia sofrida, somente acalentada quando uma mulher começa a rasgar suas vestes e transformar em bonecas para que as crianças se reencontrem e não se esqueçam que são crianças e não escravas.

As duas versões são interessantes e podem ser trabalhadas em sala de aula. Você também pode criar um novo enredo para atender às necessidades de aprendizagem, contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As bonecas abayomi são confeccionadas de forma bem simples:

- tenha retalhos de tecido de algodão de diversas cores cortados em tiras de 30 e de 20 cm;
- dobre a tira maior ao meio e dê um nó em cima e nas pontas;
- com a tira menor, amarre ao meio da anterior e também faça nós nas pontas;
- com um retalho em formato quadrado, faça uma pequena abertura ao meio para fazer a roupinha ou use sua criatividade em outros modelos;
- enfeite com adereços e pronto, é só brincar!

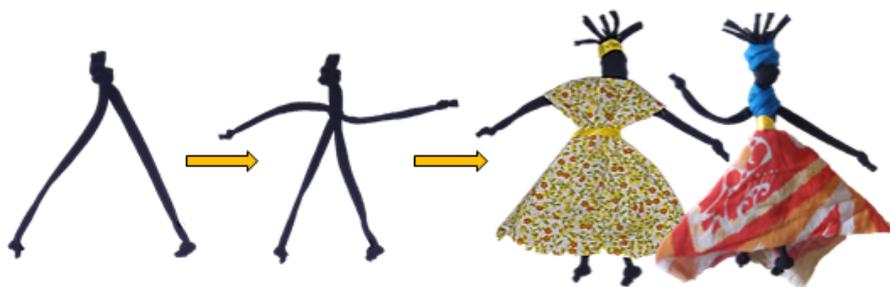


Figura 17: Passos da confecção de bonecas Abayomi
Fonte: autoria própria

A Abayomi não possui rosto para simbolizar todos os povos africanos. Você pode contar a história fazendo a boneca e dando um significado para cada um dos seis nós (amor, resistência, felicidade, etc).



Qual é o contexto da história?

Como dissemos, Abayomi é uma palavra em yorubá, uma das milhares de línguas faladas no continente africano. Aliás, você sabia que o continente africano possui mais de duas mil línguas e mais de oito mil dialetos ainda falados?

As línguas do continente africano representam 30% dos idiomas falados em todo mundo. O yorubá faz parte do tronco das línguas Nigero-Congolesas, localizadas nas regiões da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

Vejamos o mapa das línguas no continente africano:

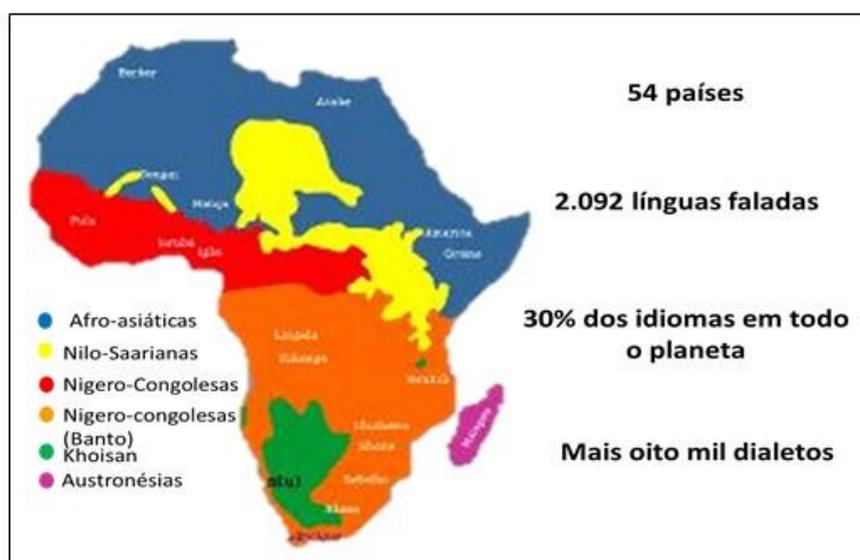


Figura 18: Mapa das línguas africanas

Fonte: <https://www.geledes.org.br/diversidade-linguistica-africana/>

O processo de sequestro, expropriação e escravização dos povos africanos não apagou o sentido de pertencimento que chegou ao Brasil. O pertencimento de que falamos é físico e também subjetivo, ou seja, a manutenção ou adaptação da língua, costumes e sua própria reorganização baseada na ancestralidade foram responsáveis para que nós nos reconhecêssemos enquanto afrodescendentes para além do reconhecimento da nossa terra de origem.

Um desses elementos reconstruídos no Brasil e que tem no yorubá muito de sua reorganização é a religiosidade de matriz africana.

Você já ouviu falar nos orixás?

São as entidades cultuadas no Candomblé. Os povos africanos possuem forte ligação com a natureza, tendo-a como sagrada. Os elementos naturais, por sua vez, foram personificados para o culto. A água, a terra, a mata, os raios, se tornam guerreiros, reis, rainhas, mães e pais das cabeças humanas. Eles e elas trazem consigo, ferramentas de proteção e guarda, além de cores e adereços que exibem suas características.

A seguir, a representação de duas yabás (orixás femininos):



Figura 19: Representação das yabás Oxum e Yemanjá, de Carybé, no livro "A Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia (1980)

Fonte: <http://cultura-afro-artesvisuais.blogspot.com/2013/07/iconografia-dos-orixas-uma-visao-de.html>



Conheça um trecho da canção para Iemanjá que fala da realeza, resistência e amor para com os filhos:

*"Ê nijé nilé lodo
Iemanjá ô
Acota pe le de
Iyá orô miô"*

4.3 Lila e o segredo da chuva - Conto sobre o Quênia

Turma: 2º ano 1º Ciclo do Ensino Fundamental

Tempo: 7 momentos

Áreas: Arte, Língua Portuguesa, Geografia, História e Ensino Religioso

Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de composição de narrativas; • Materialidades das artes visuais; • Contexto e práticas da música e Processos de criação; • Patrimônio cultural; • Experiências da comunidade no tempo e no espaço; • A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas; • Memórias e símbolos. 	<p>(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes;</p> <p>(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais;</p> <p>(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana;</p> <p>(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativa;</p> <p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas;</p> <p>(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares;</p> <p>(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes;</p> <p>(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória;</p> <p>(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco;</p> <p>(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência;</p> <p>(EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência;</p> <p>(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).</p>

Turma: 2º ano 1º Ciclo do Ensino Fundamental

Tempo: 7 momentos

Áreas: Arte, Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso

Procedimentos

- Aproximação do contexto com uma brincadeira do Quênia: *Nyama*;
- Diálogo sobre a brincadeira e de onde ela veio (uso do mapa mundi);
- Diálogo sobre a cultura, história e geografia queniana com uso de imagens;
- Contação da história “Lila e o segredo da chuva” de David Conway, usando a oralidade griô;
- Musicalização com canção em swahili (língua falada no Quênia): *jambobwana*;
- Atividades coletivas: reescrita da história; leitura, tradução e interpretação da canção;
- Diálogo sobre a família de Lila e a importância dos avós para continuação da história familiar;
- Narrativa da infância de outros tempos: convidar um idoso para narrar brincadeiras e modo de vida de sua infância abrindo espaço para o diálogo com as crianças;
- Confeção da boneca Lila com sucata;
- Socialização do conhecimento construído a partir da dramatização da história, coral em swahili e exposição dos trabalhos desenvolvidos

Recursos

- livro Lila e o segredo da chuva, de David Conway;
- mapa mundi ou globo terrestre;
- Tecidos e bijuterias coloridos para elaborar vestimentas e adereços;
- Papel de diferentes tipos;
- Lápis e canetinhas de colorir
- Tinta guache
- Materiais sustentáveis para confecção da boneca
- Tv, computador e caixa de som

A sequência pensada para o 2º ano do Ensino Fundamental foi construída com o objetivo de apresentar uma cultura diferente, fazendo com que as crianças analisem e valorizem a diversidade de costumes, modos de vida e ambiente.

Ao reconhecer o diferente, propomos que as crianças identifiquem as semelhanças entre as culturas, principalmente em relação aos princípios da convivência humana como o respeito à palavra dos mais velhos e a necessidade da memória coletiva para a construção de sua individualidade.

O que vamos contar?

“Lila e o segredo da chuva” é um livro de David Conway. Não se trata de uma lenda local, mas um conto criado pelo autor baseando-se em elementos da cultura queniana.

A história a ser contada representa um fato do cotidiano do Quênia: o período da seca na região das savanas. Sem chuva não há alimento. O enredo traz um importante elemento cultural e religioso: a íntima relação de respeito e adoração à natureza quando Lila conversa com o céu pedindo chuva. Este pedido só é possível porque Lila tem em seu avô, um grande sábio (CONWAY, 2010).

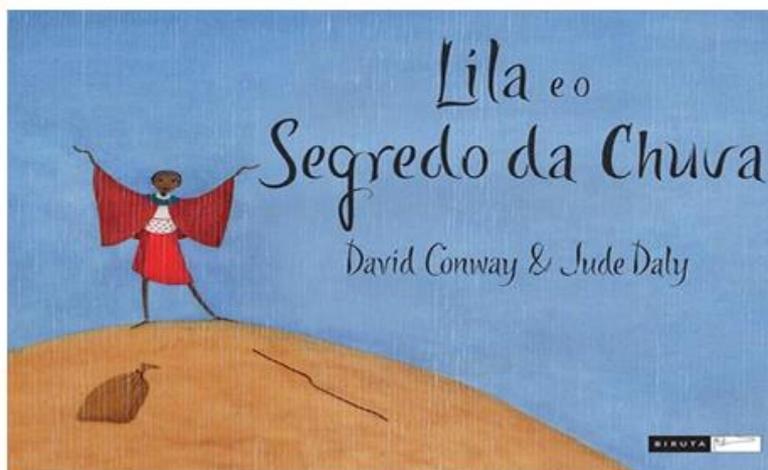


Figura 20: Capa do livro “Lila e o segredo da chuva” de David Conway
Fonte: <https://www.editorabiruta.com.br/products/lila-e-o-segredo-da-chuva>

É interessante refletir que a história não apresenta um povo sofrido pela seca, mas um povo que se relaciona com sua história e a natureza em sua volta. A mídia nos apresenta uma África sofrida, seca, com fome e sede. Mas não é esse o sentido que devemos abordar nesta história. Tanto é que, quando Lila pensa em coisas tristes para contar ao céu, ela narra acontecimentos do cotidiano como o machucado do irmão, por exemplo.

A história deve ser contada enaltecendo as características culturais e seu modo de vida, além de enfatizar o respeito para com o conhecimento preservado e repassado pelos idosos.

Qual é o contexto da história?

O Quênia fica localizado no leste do continente africano. Um país com muitas culturas e vários idiomas milenares. Um desses idiomas é o swahili.

Em swahili, os quenianos recebem seus visitantes saltando e cantando a tradicional música *jambo bwana!*

Veja a adaptação que fizemos à letra:



Figura 21: Homem queniano saltando para cumprimentar
Fonte: <https://www.gettyimages.pt>

Jambo bwana	Olá senhor
Jambo, jambo bwana	Olá, Olá senhor
Hagari gani?	Como vai? Tudo bem
Mzuri sana	Estrangeiros sejam
Wgene wakaribhwa	bem-vindos
Quênia, hakuna matata	No Quênia, todos os problemas se resolvem

Os(As) quenianos(as) são conhecidos(as) pela riqueza de suas vestimentas. Muitas etnias usam tecidos nas cores vermelha, roxa e azul. São as cores da terra. Além disso, a terra é sagrada para eles(as) que a preservam e respeitam os outros seres vivos que necessitam dela. Dizem que estamos apenas como cuidadores da terra.

A etnia Massai é bem conhecida pela sua elegância devido sua altura e postura corporal, cabelos curtos bem penteados e as roupas de cores fortes.



Figura 22: Vestimenta popular das mulheres no Quênia
Fonte: <http://allthesanityinme.blogspot.com/2014/12/some-going-to-kenya.html?spref=pi>

Os Massai vivem nas savanas, uma região quente e árida muito parecida com o nordeste brasileiro. A chuva lá é escassa. Há um longo período de seca, por isso eles se locomovem pelo território em busca de lugares mais frescos. Como eles se alimentam somente do que produzem (carne, leite e hortaliças), as crianças fazem desta rotina, sua brincadeira.

Um exemplo é a brincadeira Nyama!, Nyama! (que significa: carne) para ensinar de forma divertida o que devem comer (BARBOSA, 2019).



Figura 23: Crianças brincando de Nyama!, Nyama! em São Luís/MA
Fonte: Autoriapropriá

O moderador da brincadeira deverá falar nomes de alimentos variados. Quando citar alimentos com carne vermelha, todos deverão pular e gritar: "nyama!"



Nossa!
Deve ser por isso que os quenianos são sempre vitoriosos na corrida de São Silvestre.



Figura 24: Quenianos vencedores da corrida de São Silvestre em 2019
Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/>

Demos muitos passos até aqui!
Eu e o Madiba esperamos que
este material tenha contribuído
com sua prática pedagógica para
cumprimento da Lei
10.639/2003.



Isso mesmo, Dandara!
Acesse agora o DVD deste Kit
Pedagógico e conheça algumas
histórias contadas a partir da
oralidade griô.



O que não posso esquecer:

Referências

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. pp.181-218. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 20 jun 2019.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Kakopi, Kakopi!** Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos. São Paulo/SP: Melhoramentos, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** [online]. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br. Acesso em: 05 set 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno: Brasília/DF, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2003.

CAMPOS, Luanda Martins. Griot em sala de aula: oralidade e formação identitária a partir da África descrita em contos disponibilizados nas bibliotecas escolares da rede municipal de educação. In: SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da; DURANS, Claudimar Alves; Rodrigues, Fernanda Lopes; et al (org.). **Política de igualdade racial: desafios e práticas no ambiente escolar**. São Luís/MA: EDUFMA, 2019.

CANAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CONWAY, David. **Lila e o segredo da chuva**. São Paulo/SP: Biruta, 2010.

DUARTE, Newton. **A individualidade para - si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Coleção educação contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Comentários Críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória/ES. Vol. 1 n. 2, p. 174-190, jul./dez, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/68/51>. Acesso em: 20 jun 2019.

LIMA, Heloísa Pires; HERMANDEZ, Leila Leite. **Toques do griô**. Ilustrações de Ka-neaki Tada. São Paulo: Melhoramentos, 2010. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-toques-do-griô-memorias-sobre-contadores-de-historias-africanas-heloisa-pires-lima-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 30 mai 2019.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo, Editora Contexto, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**. V.7, n.1, abril, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5644/3988>. Acesso em: 14 mai 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África V**. África do século XVI ao XVIII. Brasília/DF: UNESCO. 2010. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190253>. Acesso em: 13 mar 2018.

SILVA, Sonia Maria da. Experiência abayomi: coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. V **ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Salvador/BA: Faculdade de Comunicação/UFBa, 27 a 29 de maio de 2009. Disponível em: Acesso em: 10 jan 2020.

SISTO, Celso. **O casamento da princesa**. São Paulo/SP: Saraiva, 2009

SOUZA, Rafael Morais de. **Na teia de Ananse: um griot no teatro e sua trama de narrativas de matriz africana**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia; Escola de Teatro, 2011

A autora:

Luanda Martins Campos é Pedagoga. Professora dos Anos Iniciais. Mestranda em Gestão da Educação Básica - UFMA. Especialista em Política de igualdade no ambiente escolar - UFMA. Especialista em Psicologia da Aprendizagem - UEMA. Especialista em Docência Superior - Uniasselvi. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - Santa Fé.

Integrante do Grupo de Estudo, Pesquisa e Investigações Afro-brasileiras (GIPEAB-UFMA) e do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Digitais (GPEaD-UFMA).

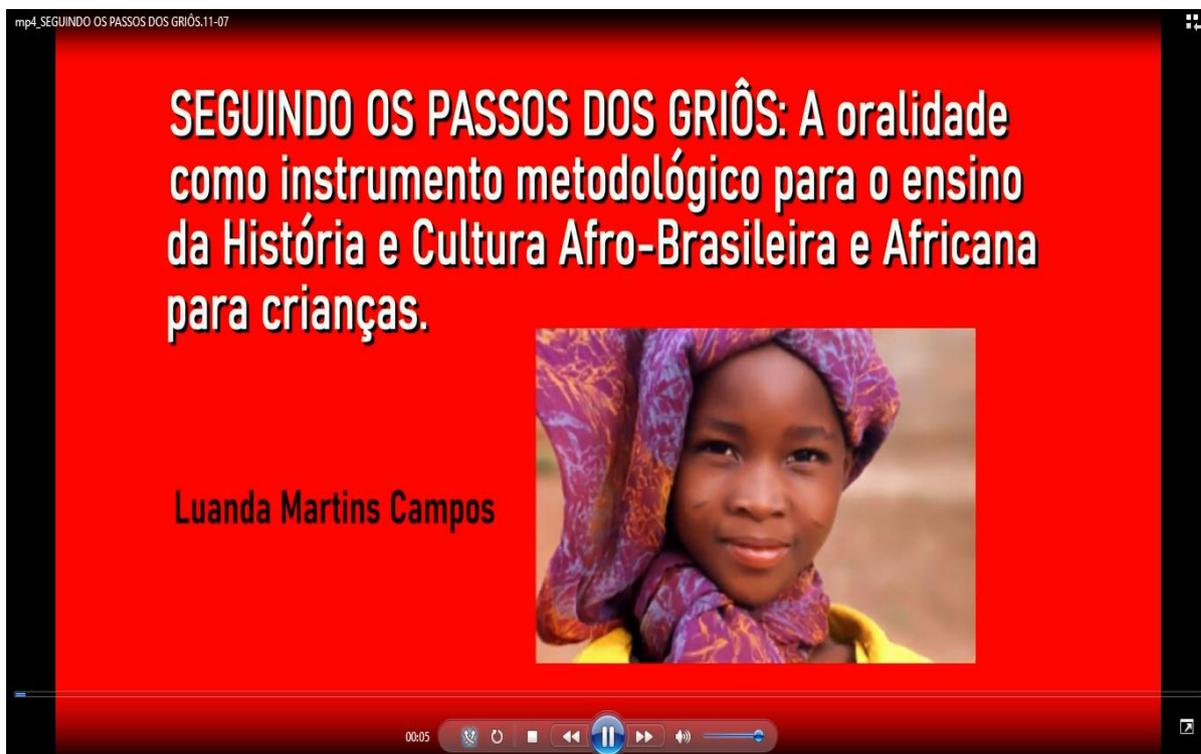
Contadora de histórias. Militante do Movimento de Hip Hop Quilombo Urbano e do Núcleo de Mulheres Preta Anastácia.



O orientador:



Antonio de Assis Cruz Nunes é Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É Consultor Ad hoc da FAPEMA. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA. Tem várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros. Foi co-fundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e metodologia de pesquisa educacional.

APÊNDICE F – KIT PEDAGÓGICO: LINK PARA ACESSAR O DVD

Clique para acessar o material:

https://drive.google.com/file/d/1_toVwapNqJI84oj8V4F71R_1OVxRaicW/view?usp=sharing

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Gestor Escolar.

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante
Luanda Martins Campos,
regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional de Gestão de Ensino da Educação
Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de
conclusão de curso, intitulada:

Seguindo os passos dos griots: A oralidade como
instrumento metodológico para o Ensino de História e
Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ciclo de Alfabeti-
zação da UEB Tancredo Neves - ISEMA

Na oportunidade, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria em permitir a
realização da pesquisa neste estabelecimento educacional para que o(a) referido(a)
estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou
outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas
respectivas conclusões de acordo com o disposto Comitê de Ética em Pesquisa
envolvendo sujeitos participantes da mesma.

São Luís, 24 / 01 / 2019

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA

Antonio de Assis Cruz Nunes
Professor Dr. Antonio de Assis C. Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA

Endereço: Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, CEP: 65080-805 - Sala: 105 do Bloco D
Fones: (98) 3272-8479 / 3272-8480
E-mail: ppgeeb@ufma.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. Tarcido Alves

Autorizamos o(a) estudante Branda Martins Campos
do Curso Metodo - PPEEB
da Universidade Federal do Maranhão
proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino, no
turno matutino período de 11/03/2019 à 20/21/2019

São Luís, 11 de março de 2019

Atenciosamente,

Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino
Matricula nº 32107-1

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
professora dos Anos Iniciais da Unidade de Educação Básica Tancredo Neves – ISEMA, pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Luís, concordo em conceder entrevista à discente Luanda Martins Campos, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para a pesquisa de Dissertação, intitulada **“Seguindo os passos dos griot’s: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no coclo de alfabetização da Unidade de educação Básica tancredo Neves – ISEMA”**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, _____ / _____ / _____

Assinatura do entrevistado