



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

PROGRAMA DESCOLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA ACCIOLY LINS CORREIA

AKPALÔ:

**compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da
educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga**

Salvador
2014

ROSÂNGELA ACCIOLY LINS CORREIA

AKPALÔ:

**compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da
educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Pós-Dr^a. Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Salvador
2014

C824

Correia, Rosângela Accioly Lins

AKPALÔ: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da
educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga/ Rosângela Accioly
Lins Correia.Salvador.2014

195 f.: il.

Orientadora: Prof^a Dr^a Narcimária Correia do Patrocínio Luz

Dissertação de Mestrado- Universidade do Estado da Bahia-
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e
Contemporaneidade.

1 Educação Infantil.I 2. Linguagem Pluricultural 3.Currículo. I Titulo

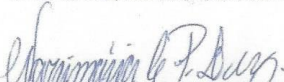
CDD 372.21

FOLHA DE APROVAÇÃO

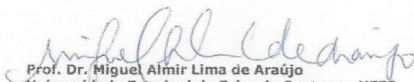
**AKPALÔ: COMPONDO LINGUAGENS AFRICANO-BRASILEIRAS NO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTO AMARO DE
IPITANGA**

ROSÂNGELA ACCIOLY LINS CORREIA

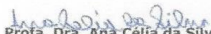
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 08 de maio de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dra. Narcimária Correia de Patrocínio Luz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação,
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Ecologia
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dra. Ana Célia da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dra. Leliane Santos de Sousa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências da Educação
Universite de Paris VIII, França

Dedico esse trabalho acadêmico-científico a Deus Yeshua, que nunca me abandonou

Aos meus avós ancestrais avós maternos e paternos

Aos meus pais, em memória João, Accioly Lins e Grácia Maria por me abrirem o caminho para a vida

Aos meus tios, Haroldo Athayde e Raimundo Accioly, suas esposas e filhos, que seguraram minhas mãos na infância

Ao meu esposo José Carlos, pelo apoio

Às minhas filhas amadas, Nicole Accioly e Renata Lins, pelo amor incondicional que tanto preciso

Aos meus netos amor perfeito Guilherme Lins e Gustavo Lins

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus Yeshua¹, pois sem sua fidelidade minha trajetória não seria possível, “debaixo de tuas asas é o meu abrigo agradeço”.

A todos os meus familiares; as minhas filhinhas, por entenderem as minhas ausências no caminho que escolhi percorrer.

À Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, palco de tantos momentos significativos em minha trajetória, no município de Lauro de Freitas.

A minha orientadora, pós-doutora Narcimária Luz, que me incentivou, acreditando em minha capacidade acadêmica. Meu gesto de gratidão a essa pessoa muito especial, atenta e carinhosa com seus orientandos. Mulher que ilumina nosso caminho nos ensinando a dar passos para a vida.

À Educadora Ana Célia da Silva, que passou pela minha graduação, no sétimo semestre, na Universidade do Estado da Bahia, influenciando na minha formação como pedagoga e minha história como educadora.

Ao **PRODESE**, Programa Descolonização e Educação, grupo de pesquisa que me acolheu.

À **ACRA** - Associação Cultural Crianças Raízes do Abaeté, na pessoa do Professor Narciso José do Patrocínio, que me ensinou a ser uma educadora pluricultural, palco de minhas atuações pedagógicas e de muitos outros pesquisadores. Associação que ajudou as crianças de Itapuã enxergarem a importância de sua história milenar.

Agradeço aos queridos amigos e amigas, em especial Rita de Cássia, por segurar minhas mãos em momentos de turbulência, quando o coração bambeou, mas não desistiu, e seguiu.

¹ Nome de Jesus transliterado ao grego.

Nestes tempos

Caminhei por caminhos CA-RI-NHOS

Desvendi mistérios I-NI-MA-GI-NÁ-VEIS

Desbravei mares CAU-DU-LO-SOS

Dias difíceis ES-PEC-TA-TI-VAS

Persistir

Insistir

Resistir

Descobrir

Enfim

Nesta caminhada, tantos achados foram feitos e no final é somente as nossas origens que é a descoberta do melhor lugar, em que abrigamos o que temos, a percepção das nossas raízes que fundamentam a nossa existência, ir ao passado projetando o futuro.

Ah outrora não havia encontrado pares.

OS EN-CON-TREI

Achados valiosos, estética essencialmente profunda em minha identidade, neste caminho que escolhi e que me caracterizam como educadora.

COMUNALIDADE

ANCESTRALIDADE

ALTERIDADE

SENSIBILIDADE

EMOÇÃO

CONSCIÊNCIA

LIBERDADE

Apropriar-se dessas verdades, em uma relação com um mundo cada vez mais líquido e ilusório. Lutar com as armas do EDUCADOR, diante dos obstáculos impostos à educação. É sem dúvida um desafio, e dos grandes!

Enquadrar, incluir, ou excluir?

PROVOCAÇÃO

LUTA

Caminhos a perseguir

Perseguirei a minha VOCAÇÃO

A minha causa ...

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada numa perspectiva etnográfica, dedicada a lidar com a singularidade do bairro de Itinga que abriga a presença de *comunidades* africano-brasileiras e aborígenes, que influenciam o viver cotidiano dessa territorialidade. Apresenta reflexões teórico-epistemológicas no campo da Descolonização e Educação, tendo como referência as *arkhés* civilizatórias presentes em Santo Amaro de Ipitanga advinda dos patrimônios civilizatórios tupinambá, africano e europeu. Procuramos extrair desses legados civilizatórios a riqueza de valores e linguagens que constituem suas formas de comunicação, elaboração de mundo e sociabilidades. Assim, nos dedicamos a propor linguagens lúdico-estéticas e metodologias para a Educação Infantil da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia. A análise que desenvolvemos se estrutura através do conceito de alteridade radical ou escuta radical do filósofo Emmanuel Levinas, e através desses conceitos desenvolvemos análises sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento normativo publicado pelo MEC em 2010. Analisamos as práticas pedagógicas das educadoras na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, indagando se essas práticas consideravam o *ethos* cultural da territorialidade da pesquisa. As reflexões e proposições que apresentamos nesta dissertação dialogam com as perspectivas indicadas nas Leis 10.639.03 e 11.645.08 que incluem a obrigatoriedade do ensino no que tange aos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, da história da África e afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil. Nossa pesquisa explorou documentos históricos, icnografias, observações participantes, entrevistas semiestruturadas e um referencial teórico-metodológico baseado na perspectiva pluricultural de Educação. Finalmente, convidamos o/a educador(a) para arriscar a pensar a partir de outros campos conceituais que florescem através das narrativas que comunicam a identidade profunda das nossas crianças.

Palavras-chave: Arkhé, Alteridade Radical, Linguagens Pluriculturais, Educação Infantil.

RESUMEN

Se trata de una investigación cualitativa, con el apoyo de una perspectiva etnográfica, dedicada a tratar con la singularidad del barrio Itinga que alberga la presencia de elementos comunes afro-brasileños y aborígenes que influyen en la vida cotidiana de esta territorialidad. Presenta reflexiones teóricas y epistemológicas en el campo de la Educación en especial de la Descolonización, con referencia a los *arkhés* civilizadoras presentes en Santo Amaro Ipitanga que surgió del tupinamba, de África y el patrimonio de la civilización europea. Tratamos de extraer la riqueza de estos legado civilizatorio de los valores y los lenguajes que constituyen formas de comunicación, en la preparación de mundo y la sociabilidad. Por lo tanto, nos dedicamos a ofrecer metodologías lúdicas y estéticas de la Educación de la Primera Infancia en la Escuela Municipal do Loteamento Santa Julia. El marco de análisis se desarrolla a través del concepto de la alteridad radical o escucha radical, ya través de estos conceptos del filósofo Emmanuel Levinas desenvolver análisis desarrollados de las Directrices Curriculares Nacionales para documento de política Educación Infantil publicado por el MEC en 2010. Analizamos las prácticas pedagógicas de los educadores en el Escuela Municipal del Loteamento Santa Julia, preguntando si estas prácticas consideran el *ethos* cultural de la territorialidad de la investigación. Las reflexiones y propuestas que se presentan en la disertación diálogo con las perspectivas que figuran en las Leyes de 10.639.03 y 11.645.08, que incluyen la enseñanza obligatoria en lo que respecta a los aspectos de la historia y la cultura que caracteriza a la formación de la población brasileña, la historia de África y los pueblos afro-brasileña e indígenas en Brasil. Nuestra investigación exploró documentos históricos, icnografías, observación participante, entrevistas semiestructuradas y un marco teórico y metodológico basado en perspectiva de la educación multicultural. Por último, invitar al maestro(a) a arriesgarse a pensar de otros campos conceptuales que florecen a través de las narraciones que se comunican a la profunda identidad de nuestros hijos.

Palavras-chave: Arkhé, Alteridad Radical, Linguagens Pluriculturales, Educación Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1.DINÂMICAS SOCIO HISTÓRICAS DE SANTO AMARO DE IPITANGA	27
1.1 OS TUPINAMBÁ FRONTREIRAS ENTRE PASSADO E PRESENTE EM SANTO AMARO DE IPITANGA.....	29
1.1.1 Reserva thé-fene uma história recente.....	34
1.2. JESUÍTAS: OCUPAÇÃO E DOCILIZAÇÃO.....	36
1.3. POVOS AFRICANOS: FORÇA CIVILIZATÓRIA E RESISTÊNCIA.....	39
2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL UM DESAFIO A SER CONQUISTADO.....	51
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUÊ TE QUERO?.....	57
2.2 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
2.2.1 Educação Infantil e a Pedagogia do recalque.....	73
3 “SÓ LEVA PEDRADA ÁRVORE QUE DÁ FRUTO”: ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	81
3.1 ALGUMAS IMPRESSÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTO AMARO DE IPITANGA.....	85
3.2 AGÔ: CONTANDO HISTÓRIAS, ULTRAPASSANDO A PEDAGOGIA DO RECALQUE.....	104
3.3 VAMOS OUVIR HISTÓRIAS? CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA DO RECALQUE.....	181
4 CONCLUSÕES.....	210
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES – ENTREVISTAS.....	221

INTRODUÇÃO

Lá vai, lá vai
A Turma arretada que o adversário arreceia
Eu quero saber, por que ele me odeia
Eu sou coluna de aço, se tu quer passar arrudeia
Eu sou coluna de aço, se tu quer passar arrudeia

Toada popular em São Luis do Maranhão e utilizada em uma canção por Lenine.

Trajetória familiar

Minha trajetória acadêmico-científica se iniciou ao longo de dezenove anos de experiência na função de professora, pois iniciei meus estudos no ICEIA - Instituto de Educação Isaías Alves - terminando o curso de magistério em 1995. Prestei vestibular para outras instituições obtendo classificação. Contudo viajei para Argentina, lá estudei o castellano. Quando retornei ao Brasil, prestei vestibular para a UNEB/Universidade do Estado da Bahia, ingressando em 2004. 1. Assim, consegui a tão sonhada vaga para obter o nível superior em uma Universidade Pública, concluindo o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil anos mais tarde em 2009.1.

A opção pelo curso de Pedagogia está intimamente relacionada à história de vida de minha família. Sou neta de professora Hercília Olimpio e filha da professora bilíngue formada pela Escola Normal da Bahia, exímia pianista e professora, Gracia Ferreira. Mulheres negras incríveis, exemplos de acolhimento da tradição africana em suas trajetórias de vida. A paixão pelo ato de educar nasce destas experiências na infância, pois a mesma foi permeada por narrativas nas rodas de conversas familiares, na riqueza da musicalidade de intérpretes como Clara Nunes e Maria Bethânia e nas atitudes de pesquisas sugeridas por minha mãe, durante as atividades escolares.

Ressalto que a forma como minha trajetória acadêmica foi delineada traz muito dos valores contidos na família na qual nasci. Segundo relatos, minha árvore genealógica tem origem jeje-nagô. Meu avô, João Olímpio Ferreira, era Mestre de obras em Salvador, homem negro muito respeitado e reconhecido socialmente, casado com a professora Hercília Athaide Ferreira, professora primária que exercia sua profissão na Escola Leopoldo dos Reis.

Imagem 1: Foto de meu avô



Fonte: acervo da família, meu avô João Olímpio Ferreira na maçonaria “Filhos de Salomão”, o primeiro da direita para a esquerda.

Filha de Grácia Maria Ferreira eximia pianista, falava francês, e era também professora primária formada pelo ICEIA - Instituto Central de Educação Isaías Alves. Meus avós e seus filhos viviam no bairro do Macaúbas, próximo ao Instituto Isaías Alves - Barbalho. A família Ferreira era conhecida pelas célebres festas que eram vivenciadas pela sociedade da época e que ficaram na memória da sociedade baiana, família negra que possuía reconhecimento e traquejo social, fato raro na época.

Imagem 2: Modelo do móveis de meus avós.



Essa foto² descreve com proximidade o modelo das peças que meus avós tinham naquela época.

²Fonte: belohorizonte.olx.com.br , disponível em 8 de agosto de 2013, às 16:49.

As recepções aconteciam regadas a muita música, com presenças de personalidades exponenciais, como a do Padre Gaspar Sadoc, da família Castiado, do Professor José Narciso do Patrocínio, amigos de infância. Vovô se vestia com muita elegância em sua época: chapéu Panamá, roupas de linho, seus filhos seguiam o mesmo requinte. Lembrá-los, nesse momento, é uma forma de homenagear sua memória e de demonstrar gratidão pelo legado e responsabilidade que minha avó e minha mãe deixaram em minhas mãos: o de procurar atuar na profissão em que elas atuaram, demonstrando para nossos(as) alunos(as), a importância de se reverenciar nossa ancestralidade, porque nas nossas origens temos a descoberta do melhor lugar.

O casal teve dois filhos: Gracia e Haroldo. Minha mãe, Gracia Ferreira, casou-se com o contador e professor: João Accioly Lins, gerando quatro filhos: Sérgio, Jaciene, Rosângela e Mário. Como forma de descrever a importância do que aprendi com meus pais, escolhi a poesia, demonstrando que fui escolhida para nascer desse amor e revelando meu gesto de gratidão.

Meus pais, Gracia Ferreira e João Accioly, união perfeita entre duas
raças.
Raças???
Oxente, corações.
Raça para alguns que não entenderam o inexplicável valor da vida
humana traduzindo-os em DNAs, genética humana, ah tantos bla, bla,
blás.
Ah! Corações.
A raça originária pertence à humanidade.
Que amor lindo: amor multicolor, MUL-TI-CO-LO-RI-DO.
Amor dor, DO-LO-RI-DO, pois senti-lo nos ensina a amar!
Amor provado, A-PRO-VA-DO.
Amor encanto, EN-CAN-TA-DOR
Que alegria! Pai foi bom conhecer você, seu cheiro, seus cabelos, sua
doçura, seu afeto seu esplendor de amor, sua calma.
Mãe, meu passarinho, meu travesseiro de aconchego, rainha, erudita,
elegante, elevada e ao mesmo tempo mãe graciosa Gracia, cheia de
graça.
Feliz eternidade para vocês.

Imagem 3: Foto casamento de meus pais.



Fonte: Fotos da pesquisadora. Da direita para esquerda o padre, Gracia Ferreira, e João Accioly Lins.

Tio Haroldo como era carinhosamente chamado, teve quatro filhos: Regina, Sueli, Eduardo e Luis. Tio Haroldo trabalhou na Petrobrás, por muitos anos na Refinaria Landulfo Alves, em Mataripe. Era desenhista projetista, muito habilidoso e inteligente, agora está aposentado. Seu filho Eduardo Ferreira, caçula, seguiu o caminho do pai, estudando e trabalhando na área das ciências exatas. É técnico de instrumentação/automação. Foi coordenador de manutenção nas plataformas P-35 e P-54 da PETROBRAS e saiu em busca de novos desafios. Hoje participa da construção de um novo empreendimento - Plataforma P-55.

Vou relatar uma curiosidade, fato que ocorreu em sua vida laboral. Meu tio era um fervoroso crítico do fato dos desenhos que orientavam os grandes projetos de ampliação ou mudanças dentro da RLAM - Refinaria Landulfo Alves, a serem realizados naquela época na sede - RJ, ou seja, o eixo Rio São Paulo supostamente estaria mais preparado para as grandes decisões, mas ele entendia que os ajustes tinham que ser realizados pela equipe da própria refinaria de Mataripe. O gerente do setor o desafiou e entregou-lhe a responsabilidade por uma destas "mudanças" para melhoria da eficiência e modernização. Ele aceitou o desafio. Na época do nanquim, significou trabalho em casa durante várias noites. Meu primo "viajava" vendo seu pai desenhar.

Aqueles desenhos sempre despertaram sua atenção. E com certeza foi assim que ele encontrou sua vocação. Quanto ao desafio, o velho conseguiu vencê-lo.

Formação Acadêmica

Assim, munida da trajetória de minha família confiava que o curso que escolhi me traria respostas sobre o silenciamento da presença negra no contexto da Educação Infantil. Então, em 2008, seguia o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, pela Universidade do Estado da Bahia. No sétimo semestre, quando fui cursar a Disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural, conheci a professora Pós-doutora Narcimária Luz, que estava retornando do estágio pós-doutoral. Nesse momento, selecionou alunos(as) para ingressarem na Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia, para serem bolsistas do PICIN/UNEB e ingressarem na vida acadêmico-científica. Tive a felicidade e dedo do destino de ser aprovada.

Outro aspecto relevante e decisivo foi a Disciplina de Currículo com a educadora Dra. Ana Célia da Silva, pois a partir das discussões percebi que era por meio de reflexões significativas sobre o currículo escolar que poderíamos percorrer novos caminhos na escola. Entendi que também deveria apoiar meus estudos e pesquisas no estudo da discriminação do negro no livro didático e ampliar meus estudos sobre as dinâmicas civilizatórias - matrizes da nossa identidade nacional.

Essas educadoras e mulheres negras trouxeram contribuições relevantes para a minha trajetória, enquanto aluna, ampliando as minhas percepções. Através dessas vivências, pude me aproximar, de maneira mais efetiva, da concepção de educação pluricultural e, a partir dela, estabeleci um compromisso permanente e efetivo com minha prática docente.

Na disciplina de Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural fui escolhida pela professora pós-doutora Narcimária Luz para atuar como coordenadora de eventos na área de Educação, a exemplo da **Mostra Africano-Brasileira de Perspectivas Didáticas em UNEB/ Salvador**, sendo convidada para levar as pospostas didáticas que foram elaboradas pela turma do sétimo semestre, em 2008, para a Paraíba/UEPB no **II seminário Nacional de Estudos de História e Cultura Afro-brasileiras**. Além de participar da apresentação de Painel no evento Internacional **CONFELE-IV CONFERENCE INTERNATIONAL ON EDUCATION, LABOR AND**

EMANCIPATION, discussões na mesa que tratou como tema o fazer das projeções metodológicas na **ACRA**.

Na busca por superar os paradigmas neocoloniais que encontrara nas escolas de educação Infantil, por onde atuei, descobri e fui descoberta pelo grupo de pesquisa **PRODESE** - Programa Descolonização e Educação, grupo de pesquisa vinculado ao **CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que desenvolve produções científicas e acadêmicas no contexto da diversidade cultural nas Américas. Grupo de pesquisa vinculado ao **CNPq** e presente na linha 1, no Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade. Essas produções vêm fomentando pesquisas, estudos e atividades de ensino e extensão, baseados numa ética de coexistência e do direito à alteridade civilizatória dos povos que caracterizam esse continente.

O conceito de descolonização adotado pelo Programa Descolonização e Educação constrói suas elaborações políticas e ideológicas a partir de FANON (1979, p. 21) quando o mesmo afirma:

(...) A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda vida da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Há, portanto na descolonização a exigência de um reexame integral da situação colonial.

O **PRODESE** apresenta uma proposta político-filosófica que trata de reflexões propositivas acerca das *arkés*³ que contrapõem o discurso neocolonialista e imperialista, trata de discussões sobre o direito às alteridades civilizatórias dos povos, ética da coexistência, alimentando pesquisas sobre a dinâmica da civilização africano-brasileira, e estudos sobre o universo simbólico afro-brasileiro. Por sua vez oportuniza condições para criar proposições teórico-metodológicas no sentido de implementar perspectivas de linguagens para uma Educação Pluricultural.

³ Palavra de origem grega que se refere tanto à origem como ao devir, futuro, princípios inaugurais que estabelecem sentidos, força e dão pulsão às formas de linguagem estruturadoras da identidade; princípio-começo-origem: princípio recriador de toda experiência; gênese (LUZ, 1999).

Nesse contexto se inicia toda a minha trajetória com maior robustez teórica para atuar como pesquisadora rumo ao ideal de contribuir para uma transformação no quadro educacional que estava envolvida desde 1995. Quando iniciei minha carreira como professora - formada pelo Instituto Normal de Educação Isaías Alves, então enfrentei o desafio de pensar outras formas de estar no mundo, elaborando metodologias que refletissem os estudos tão importantes que agora estava imersa. Bem, o que tanto me incomodava no contexto das escolas, dentre as quais atuei, eram as teorias e práticas a partir de reflexões etnocêntrico-evolucionistas, o que demonstra a visão errônea construída na escola, enquanto instituição da modernidade, e na sociedade, reflexos da colonização, acerca das civilizações africanas, africano-brasileira e dos povos inaugurais e transmitidas pelos currículos escolares em vigor.

Assim me perseguiu o seguinte incômodo: a invisibilidade da história e cultura do(a) negro(a) no currículo, a preferência pela estética do(a) branco(a) no cotidiano das escolas por onde atuei, entre atividades com crianças que variavam de 0 a 5 anos, e práticas pedagógicas fixadas no modo de existir visando somente uma perspectiva de mundo.

Então decidi que queria prosseguir estudando, e ainda em 2008, na Iniciação Científica pude me aproximar da **ACRA** Associação Cultural Crianças Raízes do Abaeté atuando como pesquisadora do **PICIN UNEB** no projeto Dayó. Deste modo, participei ativamente da execução do projeto Dayó: compartilhando a alegria socioexistencial em *comunalidades*⁴ africano-brasileira. Nesse mesmo ano o projeto foi inscrito na oitava edição do Prêmio Itaú UNICEF, e selecionado entre 1.917 instituições como semi-finalista do prêmio do Fundo das Nações Unidas para a Infância, em 2009. A ACRA era uma instituição que já atuava desde 2005, atendendo ao público infanto-juvenil visando oportunizar formas de sociabilidade, a partir dos conhecimentos milenares que estavam contidos na história Itapuã, Salvador-BA.

Imagem 4: Certificado do Itaú-Unicef

⁴ Redes de alianças comunitárias (LUZ, 2000).



Ao realizarmos estas experiências teórico-metodológicas de vanguarda, e elaborações estéticas na área de Educação que procuraram se manter a frente do seu tempo, percebemos que estávamos trazendo uma nova perspectiva: a Educação Pluricultural, a exemplo da Mini Comunidade *Oba Biyi*, em 1977, que formulava suas elaborações de mundo a partir do viver cotidiano das *comunalidades*, tendo como referência a presença afro-ameríndias. Isso se configurava numa resposta a minha angústia enquanto educadora: que era o de produzir metodologias que colocassem no currículo escolar a história e cultura da população negra.

Por outro lado, nosso trabalho contemplava as presenças aborígenes e africanas da **ACRA/ONG**, oportunizando um exercício de aprendizado para mim, enquanto educadora, extremamente relevante.

Imagem 5: Instrumentos confeccionados pelo público infanto-juvenil da ACRA.



Fonte: blogdoacra.blogspot.com

Ainda em minha experiência de Iniciação Científica, elaborei o projeto ***Nro Ojú Oná***: pensando caminhos empregados na **ACRA**/Associação Cultural Crianças Raízes do Abaeté, até 2009, além de oferecer suporte técnico e prestar assessoria pedagógica, e atuei como professora de espanhol nesta ONG⁵.

A culminância do projeto deu início aos Festivais de Arte e Educação na ACRA, com o autocoreográfico “Itapuã: canção do Infinito” que foi a culminância do projeto, projeções de publicações, premiações, e o mais importante: o reconhecimento e sentimento de pertencimento por parte das crianças e jovens da ACRA, acerca da riqueza do legado civilizatório existente nas *cumunalidades*, em Itapuã, como por exemplo: os conhecimentos das rendeiras, lavadeiras, pescadores, senhoras conhecidas pelos segredos da culinária afrobrasileira. Todas essas projeções ocasionaram um amadurecimento acadêmico e profissional em toda a equipe que compôs o trabalho, a saber, Paula Cristina Gregianin, Daniela Cidreira e Rosângela Accioly, promovendo, por sua vez, na comunidade, a continuidade dos espaços criativos que atraíram e contribuíram para o fortalecimento da cultura local.

Imagem 06: Festival de Arte e Educação na ACRA, 2009

⁵ [blogdoacra.blogspot.com/.../professora-rosangela-accioly-acra desde.html](http://blogdoacra.blogspot.com/.../professora-rosangela-accioly-acra-desde.html)).



Fonte: acervo da pesquisadora. Da direita para a esquerda, Narcimária Luz, Sidney Argolo

Nesta iniciativa criativa, eram criadas práticas pedagógicas para a ONG organização não governamental que evidenciasse a história e vida que compõe Itapuã, como o mito inaugural de Itapuã, seus vínculos comunitários, seus saberes milenares, as narrativas dos pescadores, das ganhadeiras, das lavadeiras. Foram criadas oficinas que tratassem do legado civilizatório contido em Itapuã, intercambiando com oficinas de inglês, espanhol, dança afro-brasileira, capoeira, ritmos e sons. Desse modo, as crianças aprendiam sobre os instrumentos musicais africano-brasileiros e criavam seus próprios instrumentos, a exemplo do sekere:

O sekere é feito com cabaça encontrada na mata. Espera-se secar a cabaça, para abri-la e retirar-lhe as sementes que deverão ser jogadas na terra para voltarem a semear. Com miçangas ou sementes coloridas e linhas resistentes o/a artesão vai compondo pacientemente a tela ou rede que revestirá o instrumento e sustentará os ritmos no chacoalhar as miçangas” (Folheto produzido pela ACRA/Cultural 14/04/07⁶).

Essas ações intercambiavam com a opulência da natureza característica própria do lugar. Assim, a ACRA faz história, tornando-se referência nacional como “ponto de cultura” reconhecida pelo Ministério da Cultura, com o projeto Dayó: compartilhando a alegria socioexistencial em comunicações africano-brasileira. Estas proposições nos deram a certeza de estarmos no caminho certo. Também foi criado o blogdoacra.blogpost.com, o qual recebeu dois prêmios: o 2º lugar no concurso blog nota

⁶ Folheto produzido pelo PRODESE/ACRA, Associação Cultural Crianças Raízes do Abaeté, 14/04/07.

10- **África e Africanidades da Revista África e Africanidade**, tendo como critérios conteúdo, criatividade, apresentação, quantidade de postagens e de comentários, e o 2º lugar no prêmio Dardos do SEAF Associação de Estudos e Atividades Filosóficas - desde 1976.

Imagem 7: Festival Arte e Educação na ACRA, 2009.



Fonte: blogdoacra.blogspot.com

Ao final de 2009, fui convidada pelo município de Lauro de Freitas a tomar posse como professora, e iniciar minhas atividades como regente, iniciando um trabalho na Educação Infantil do município com o Projeto; ***Ibi Emi Dijó: A terra só é vida juntos***⁷! E posteriormente África: nosso continente ancestral com o 4º ano em 2010. Principiando, desta maneira, a prática dos meus estudos teóricos e epistemológicos na Rede municipal de Lauro de Freitas, causando um impacto no currículo da escola, uma vez que a proposta era a partir daí trabalhar todo o ano, e o ano todo, com a história do município, a partir das presenças Tupinambá e africano-brasileiras.

As ações lúdicas e a exposição dos trabalhos pedagógicos em 2009, para os alunos, pais, e corpo docente, tem entusiasmado a formação de outros multiplicadores

⁷ blogdoacra.blogspot.com/2009_12_01_archive.html

na escola, a exemplo das educadoras da Escola Municipal do Loteamento Santa Júlia a exemplo de Eliana Maria, Josélia Bispo, Fernanda Barbosa que já no segundo ano quiseram participar do projeto com seus alunos. Com esta ação, destacava-se, assim, a dinâmica de continuidade e expansão dos valores dos povos tupinambá e afro-brasileiros em Itinga dentro do currículo da escola.

Trajetória no mestrado

Em 2010, já formada em Pedagogia, tive a oportunidade de fazer parte da rica *discussão sobre os estudos acerca da epistemologia africano-brasileira como* aluna especial na disciplina Aspectos Epistemológicos Africano-Brasileiro, no mestrado da Universidade do Estado da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade– PPGEDUC como aluna da professora Pós-Doutora Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

Em 2011, o projeto *Akpalô: nossa história*, em parceria com o Mosaico Redivivo de História(s) da Educação, desenvolvido na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia em 2011 com diversas turmas teve a importante participação da coordenadora do PRODESE- Programa Descolonização e Educação a professora pós-doutora Narcimária Correia do Patrocínio Luz, que propôs trabalho conjuntamente com os alunos do primeiro semestre de pedagogia na disciplina História da Educação no campus I, Lauro de Freitas.

O projeto recebeu o prêmio **ORIRERÊ** CABEÇAS ILUMINADAS 2012, promoção da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Fórum Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais, Conselho Municipal e Estadual de Educação de Curitiba no Paraná. O mesmo projeto foi finalista do XIII **PRÊMIO ARTE NA ESCOLA CIDADÃ** (2012) parceria com o projeto Sankofa: Mosaico Redivivo de História(s) da Educação.

Dada a importância dessas iniciativas propostas pelo **PRODESE**, a **ASCOM** - Assessoria de comunicação do município compôs uma entrevista relatando um pouco de minha trajetória acadêmica junto ao Programa Descolonização e Educação/**UNEB**, sob a coordenação da professora pós-doutora Narcimária Correia do Patrocínio Luz que foi publicado no sábado dia 29 de outubro de 2011, no Caderno de Municípios do Jornal A Tarde.

Na proposta de aprofundar as pesquisas acadêmicas, faço a escolha pelo mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB. Isso configura-se, antes de tudo, um retorno a casa em que me graduei e fiz tantas descobertas, e enfim encontrei meus pares para solidificar e materializar minha tão sonhada trajetória acadêmica e científica. Fui construindo essa trajetória pensando no mestrado acadêmico. Então participei do processo de seleção com êxito e apresentei, então, um anteprojeto cujo tema foi “As Linguagens Africano-Brasileiras no Currículo da Educação Infantil”, o anteprojeto fora aprovado e iniciei em 2012.1.

No curso de Pedagogia, já no momento da Iniciação Científica, escolhi a linha de pesquisa I: Processos civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural, tendo aporte de pesquisa o trabalho de conclusão do curso de graduação, intitulada de **Awon Omodé**: as Linguagens Africano-brasileiras no Currículo da Educação Infantil. Foi um trabalho acerca da trajetória da Creche Escola Vovô Zezinho e da professora Rita de Cássia, e sua opção, antes mesmo da lei 10.639/03, em trabalhar a partir de novas metodologias que contemplavam as presenças indígenas, africanas e européias em Arenoso, reformulando o currículo da escola com crianças de três anos. Assim, este trabalho monográfico vem ganhando força, e hoje virou uma publicação pela Editora **EDUNEB**.

No mestrado, dedico-me a pesquisar a problemática da ausência de práticas pedagógicas na Educação infantil que contemplem os *continuuns* civilizatórios indígenas, africanos, e africano-brasileiros no currículo da escola da Educação Infantil, escola que era meu campo de atuação desde 2009, a Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, Itinga. Assim, no capítulo I trataremos de abordar práticas pluriculturais no município, tendo como base as dinâmicas sócio históricas de Santo Amaro de Ipitanga, nome que se refere ao passado do município de Lauro de Freitas, antigo nome enuncitava a força civilizatória Tupinambá.

Para iniciarmos estas reflexões partiremos da importância da *arkhés* civilizatórias que compõem a territorialidade de Santo Amaro de Ipitanga, que já traz em seu nome a presença civilizatória dos povos inaugurais: os Tupinambá, que viviam na região hoje chamada de Lauro de Freitas. Teremos, no terreno desta pesquisa, reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para as crianças da Educação Infantil africano-brasileiras e descendentes dos Tupinambá na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, Itinga-BA.

O critério de seleção da escola se deu, em razão da minha inserção no campo de pesquisa desde 2009, como educadora e pesquisadora do PRODESE - Programa Descolonização e Educação/UNEB. A escola Municipal do Loteamento Santa Julia na qual estava lotada, fica em Itinga, um dos bairros mais populosos de Lauro de Freitas. A história da escola se inicia em um lugar chamado Vietnã. A empresária e bióloga, Mara Silveira Sutama doou o terreno para a Prefeitura em 25 de julho de 2000, e o mesmo foi entregue a população. A princípio, as aulas aconteciam em um galpão e eram ministradas por profissionais que não tinham capacitação, eram merendeiras, serventes.

Com a chegada do concurso público que o município realizou, aos poucos, a história da escola foi mudando. Entretanto, houve uma revolta muito grande quando as professoras sociais tiveram que ocupar seus cargos de menor expressão para que os professores concursados entrassem em sala de aula. Isto pode ser exemplificado a partir do relato oral de uma professora que compõe o quadro de funcionários desde a fundação da escola:

Eu quando cheguei aqui a escola não tinha muro e não era registrada, ainda funcionava quatro turmas do educar para vencer programa de aceleração. A diretora da época era Bernadete e os alunos que faziam parte eram envolvidos com a criminalidade, mas eu não tinha consciência, pois era nova na cidade, eram gangs, e a escola recebia o apelido de Vietnã. Era um local de desova e tráfico de drogas. Aí, com o tempo do terreno ao lado da escola jogavam pedra no sentido de que a escola saísse do local⁸.

Hoje, a escola tem uma média de quase mil alunos nos três turnos incluindo os três segmentos: Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II. O índice IDEB de 2009: Fundamental I - 4,7; Fundamental II - 4,2 que muito orgulha esses profissionais que viram o crescimento da escola ao longo dos anos.

As aulas acontecem em dois turnos, são 38 professores, 32 funcionários, uma Diretora e três vices-diretoras. O projeto Político Pedagógico da escola está em construção. Uma das tensões é que a Educação Infantil deveria ser separada constituindo outra escola. A seguir, alguns dados sobre a referida escola:

⁸ (Relato de uma professora, vide em anexo).

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS: 5 professores, uma coordenadora pedagógica, uma Diretora, uma secretária, 4 auxiliares de classe, 2 agentes de limpeza, uma merendeira.

ASPECTO FÍSICO: A escola contém 4 salas de aula, com banheiros em cada sala, um espaço para lavar as mãos, ou escovar os dentes para cada sala; diretoria com um pequeno acervo de livros, com brinquedos, com jogos, cozinha; um depósito com materiais pedagógicos, pátio, banheiro para professores, banheiro externo para os pais, e pátio coberto.

POPULAÇÃO DA PESQUISA: Professores da Educação Infantil da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, Itinga. A pesquisa incluirá somente vivências pedagógicas que afirmem o direito à alteridade das crianças da territorialidade da pesquisa.

Nos dedicamos a estudar as contribuições de autores/as que enfatizam o direito à alteridade civilizatória africano-brasileira, o racismo das instituições, principalmente no currículo, a história do contínuo civilizatório africano, e dos povos inaugurais, os contos e mitos que constituem o legado africano-brasileiro e os valores urbano-industriais que forjam o projeto de criança e infância submetido às Leis do capital. Assim autores/as como: Marco Aurélio Luz, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Hampaté Bâ, Mestre Didi, Ana Célia da Silva, Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Kabengele Munanga, Elisa Larkin, Marcos Terena, Daniel Munduruku, e outros autores de igual teor e robustez acadêmico-científica oportunizando estudos, a partir de um novo olhar teórico-epistemológico.

Traremos as discussões para o território da pluralidade cultural, indagando se as práticas que compõem o patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e dos povos inaugurais acontecem no cotidiano da escola. Para tanto, compusemos proposições que trarão a ancestralidade do territorialidade de Santo Amaro de Ipitanga à tona para alimentar essas discussões na escola, além de que, as entrevistas darão uma trajetória esclarecedora à pesquisa de campo.

A pesquisa levou em conta o documento do MEC - Ministério da Educação - de 2010, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, demonstrando que a sua abordagem favorece a promoção de ações afirmativas para uma educação pluricultural. Essa análise é propositiva, pois percebemos que em pleno século XXI, as práticas pedagógicas na Educação Infantil ainda insistem em vivenciar um currículo baseado na escola moderna, em que os pensamentos fundadores estão ligados

a idéia iluminista da razão da ciência, como centro do saber, além de que a produção desses saberes deveriam ser modelo para toda a humanidade.

Essas discussões têm sua origem epistêmica nos povos anglo-saxões, ou euroamericanos como elementos centrais. No entanto, desde 2003, foi sancionada a obrigatoriedade da lei 10.639.03) e a Educação Básica deve também incluir ações propositivas no que diz respeito à “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil⁹” (Lei 10.639.03). No que diz respeito aos povos inaugurais, a lei 11.645.08 inclui “a luta dos povos indígenas no Brasil, cultura indígena brasileira, e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

A pesquisa parte da nossa inquietação acerca da ausência do patrimônio civilizatório dos povos que compõem a população brasileira. Por outro lado, quando ocorrem tais intervenções precisam ser realizadas de forma sistematizada nas práticas curriculares. Outro aspecto relevante encontrado foi a dificuldade dos educadores(as) em construir metodologias que dialoguem com o *ethos*¹⁰ cultural das *comunidades*.

A partir dessas experiências acadêmicas e de vida, sinto-me profundamente sensibilizada pelas possibilidades de estabelecer, no contexto das nossas escolas, na Bahia, perspectivas teórico-epistemológica e didático-pedagógicas que superem as políticas racistas que influenciam o currículo e sejam capazes de fortalecer as identidades socioculturais das crianças africano-brasileiras e aborígenes. Por esta razão, acredito que uma Educação Pluricultural que admite a coexistência entre as distintas alteridades civilizatórias é o caminho para o fomento de políticas educacionais vigorosas.

Desdobramentos da minha trajetória no município

O projeto ***Akpalô: nossa história*** ganhou uma segunda edição pensando sobre a formação dos Educadores(as) no município de Lauro, assim, foi realizado em 17 de julho de 2013, às 19h, no Centro de Cultura Mãe Mirinha de Portão, Estrada do Coco,

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

¹⁰ O *ethos* constitui a linguagem grupal enunciada, as formas de comunicação, os comportamentos, a visão de mundo, os discursos significantes manifestos, o modo de vida e a configuração estética.(LUZ, 2000, p. 94).

km 7,5 uma palestra com Dra. Eliane Cavalleiro, que foi consultora da UNESCO - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC (2005), - também atuou como coordenadora geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. A pesquisadora Eliane Cavalleiro, a autora do projeto e Wakai, líder da reserva Thá-fene compuseram a Mesa Perspectivas e Discussões nos 10 anos da Lei 10.639.03.

O evento se destacou pelo sucesso das abordagens teórico-metodológicas e atrações lúdico-estéticas que envolveram e discutiram a importância do patrimônio civilizatório africano-brasileiro e aborígene nas práticas escolares; e a urgência da implantação da Lei 10.639.03 no cotidiano escolar do município. A Lei completou dez anos em 2013. *Assim sendo, pensando na ausência de discussões dessa natureza que realmente permeiem a prática pedagógica, percebo a necessidade do aprofundamento de demandas curriculares que possam contemplar e considerar uma série de questionamentos, visando oportunizar novos aspectos teóricos e epistemológicos que contemplem novas metodologias dentro de uma Educação Pluricultural, abrangendo as questões existenciais dos povos inaugurais e africano-brasileiros dentro do universo escolar.*

Dessas reflexões, dentro do município, foram preponderantes para o surgimento do NAFIR- Núcleo de Ações Afirmativas em 19 de agosto de 2013, e depois DAFIR Divisão de Ações Afirmativas, que é uma divisão dentro do Departamento pedagógico que passará a fomentar a formação dos/as educadores(as) para o cumprimento das leis 10.639.03 e 11.645.08. Para tanto, foram realizadas formação para educadores(as), oficina de contação de histórias de diversos legados civilizatórios para crianças da Educação Infantil, parceria com o UNICEF na campanha “Por uma Infância sem Racismo”. Está em construção as Diretrizes Curriculares para uma Educação Quilombola, e a construção da escola dentro da reserva indígena Thá- fene (Semente Viva) e outras atividades de pesquisa.

Organização da Dissertação

No capítulo I abordaremos a vida dos Tupinambá, fazendo o exercício de compartilhar com os educadores(as), um pouco de sua compreensão de mundo. Depois ampliamos nossas discussões para o contemporâneo, partindo da presença da reserva

Thá-fene que está no município há 20 anos, onde residem os povos Kariris-xocós Fulni-ô, originários de Alagoas e Pernambuco. Para compreendermos a colonização, trataremos de questões sobre a educação jesuítica com sua estratégia pedagógica de ocupação e docilização. Ainda apresentaremos a resistência da trajetória dos povos africanos e sua força civilizatória com as histórias de alguns terreiros do município, como o Ilé Asé Òpó Ajagunã, São Jorge da Gomeia, as festas como expressão do patrimônio civilizatório africano, e africano-brasileiro no município dentre outros aspectos.

No capítulo II, as nossas inquietações partem das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: um desafio a ser conquistado, por ser ainda um documento pouco conhecido e não efetivado nas práticas pedagógicas da educação infantil, de acordo com os dados da pesquisa. Percebemos, durante a investigação, que as metodologias estão pautadas na idéia do berço da civilização como *arkhês* greco-romana, euroamericana, ou ainda anglo-saxã, aspectos que favorecem muito mais as produções culturais dessas bacias semânticas em detrimento das demais civilizações, dados coletados a partir da análise das entrevistas que foram realizadas com as educadoras.

Assim, trataremos de discutir a diversidade, tendo como norte o documento da UNESCO que trata de diversidade, e também aspectos da legislação que regem a Educação Infantil no Brasil na atualidade, e ainda discorreremos sobre a pedagogia do recalque que coloca nossas crianças sob uma perspectiva etnocêntrica.

Nos deparamos, portanto, com outro desafio que é a aproximação dos educadores(as) com a pujança da sabedoria ancestral contida nos povos fundadores do município. Assim, no capítulo III, trataremos de apresentar a metodologia escolhida para a pesquisa que procurará enaltecer algumas linguagens pluriculturais em diversos cenários das *comunalidades* africano-brasileira. As vivências foram elaboradas expressando as possibilidades de tratar dos diversos *continuuns* civilizatórios presentes no município, como música, artes plásticas, contação de histórias, metodologias de projetos, que se converteram em metodologias para crianças da Educação Infantil.

Para tanto, buscamos nos apoiar nas análises dos livros de literatura infantil disponíveis na biblioteca da escola, tendo com base os seguintes objetivos: Condição social a que o negro é apresentado nos livros; se as ilustrações humanizam ou são caricaturas que deformam; se as histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes

espaços sociais, construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo como, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições, etc.

A aproximação da criança com o livro de histórias a leva para um universo de fantasias e nesse contexto, o livro tem o poder imagético de representar conteúdos simbólicos, além da relevância no imaginário da criança trazido por essa ou aquela narrativa, e, por isso, indagamos na pesquisa: quais livros tratam das presenças negras e indígenas? Como tratam, e se as educadoras(es) os utilizam? E quando existem personagens negros ou indígenas, como são representados? Esses elementos são importantes para chegarmos à importância da escolha da literatura na Educação Infantil.

Pensamos que o educador do século XXI tem o desafio de superar a racionalidade imposta pela ciência e pelas ideologias imperialistas que traz um ideal de imposição de mundo, que dita, o que é digno de ser pensado no currículo escolar. Essa é a história que fundou o pensamento ocidental - a idéia de dominação. No entanto, é preciso compreender que a ciência somente não dar conta de compreender a alteridade, e a relação de justiça-ética (que tomo por base os estudos em Levinas), que é aquela que nos faz responsável pelo Outro, e nos conclama a não indiferença.

Destaca, por fim, que a presente pesquisa teve como principal contribuição aprofundar a *arkhé* da territorialidade de Santo Amaro de Ipitanga, contribuindo para animar propostas que acolham os trabalhos na perspectiva da pluralidade cultural no âmbito da sala de aula, oportunizando aspectos das linguagens lúdico-estéticas na Educação Infantil.

CAPÍTULO I

DINÂMICAS SOCIO-HISTÓRICAS DE SANTO AMARO DE IPITANGA

Sem dúvida são as lutas e formas de resistência dos povos de ascendência africana nas Américas que irão suscitar modos de enfrentamento e desestruturação da ordem colonial, imperialista, base motriz do ethos capitalista. (LUZ, 2000, p. 51).

Imagem 8: “graveto é quem derruba panela”



Fonte: Desenho de Nicole Accioly, 8 anos.

Há um provérbio comumente utilizado no contexto comunitário afro-brasileiro que diz: *graveto é quem derruba panela*.¹¹ Os provérbios:

foram criados e guardados na memória coletiva de nossa realidade histórica. Quero me referir como realidade histórica, que os provérbios refletem não só o contexto comunitário afrobrasileiro, mas também as relações sociais com a sociedade oficial eivada de preconceito e racismo¹²

¹¹LUZ, Marco Aurélio. Proverbios-no-mundo-brasileiro -blogspot.com/2011/.../proverbios-no-mundo-brasileiro.ht...).

¹² LUZ, Marco Aurélio. Provérbios...<http://blogdoacra.blogspot.com.br/2011/05/proverbios-no-mundo-brasileiro.html>

Pensamos, metaforicamente, numa grande panela, cujo conteúdo está representado por discursos sobre Educação Infantil muitos deles alheios à diversidade cultural de Santo Amaro de Ipitanga. O graveto é representado, metaforicamente, pelas crianças que vivem as linguagens e valores africanos brasileiros de Santo Amaro de Ipitanga, as quais precisam superar dia a dia o recalque às suas identidades, através de modos de insurgência respaldadas por suas famílias e comunidades, desestabilizando e “derrubando” as grandes narrativas que as agridem.

Algumas considerações importantes na abertura deste primeiro capítulo são necessárias. Vejamos: um dos nossos primeiros desafios é a origem do nome Santo Amaro de Ipitanga, territorialidade onde realizamos nossa pesquisa. O nome Santo Amaro marca as políticas de catequese dos tempos coloniais com a presença dos jesuítas no contexto do Brasil. Ipitanga foi dado pelo povo Tupinambá, que viveu no Morro dos Pirambás, antigo arraial de Santo Amaro de Ipitanga. Hoje, esse território integra o que o governo da Bahia que nomeou, em trinta e um de julho de mil novecentos e sessenta e dois, como município de Lauro de Freitas.

Santo Amaro de Ipitanga integrava, originalmente, a cidade do Salvador. Em 1880, passou a distrito de Montenegro, atual Camaçari, depois em 1932 regressou para a cidade do Salvador, até 1962 quando foi alterado para município. Depois de onze anos foi agregada a Região Metropolitana de Salvador.

Outro dado importante sobre o município, e que já vai delineando o projeto urbanístico neocolonialista é a vinda da Empresa Francesa de Aviação Civil Latécoère, que no século passado, por volta de 1930, construiu o primeiro campo de aviação da Bahia na antiga fazenda Portela, que passou a se chamar Aeródromo Santo Amaro de Ipitanga.

Fizemos essas considerações para prevenir o leitor de que, neste trabalho, fizemos a opção político-metodológica de assumir o nome Santo Amaro de Ipitanga, e não Lauro de Freitas, como convém às razões tecnoburocráticas da geopolítica urbano-industrial que rege a Bahia.

Essa necessidade de afirmarmos o nome inaugural da territorialidade do contexto no qual foi realizada esta pesquisa surge da indagação enquanto educadora, devido à ausência, no currículo das escolas, das *arkhés* civilizatórias que escreveram a história do município, o qual vive e respira ainda o legado dos povos Tupinambá e africanos que influenciaram o viver cotidiano do lugar.

Quando utilizamos a noção de *arkhé* é porque consideramos fundamental entender a territorialidade da pesquisa, compreendendo

[...] em qual sistema de civilização se localizam instituições, sociabilidades, valores, identidades, modos de produção, etc. A noção de *arkhé* engloba o princípio de ancestralidade, que se caracteriza pelas bases fundadoras e inaugurais das civilizações e suas dinâmicas sucessórias, os contínuos... A *arkhé* organiza e dá pulsão aos vínculos de sociabilidade, que dá origem a linguagem própria das culturas de participação, caracterizando territorialidades que promovem formas e modos de comunicação tornando possível um corpo livre em permanente movimento de transcendência, e mais do que isso, capaz de realizar e expandir o modo próprio africano de existir e manter a sua identidade profunda individual e coletiva. (LUZ, 2012).¹³

Os aspectos socioculturais que tornam Santo Amaro de Ipitanga singular para a pesquisa é a riqueza do patrimônio civilizatório oriundo de vários povos, que reverberaram na pulsão de vida presente em 82/% da população infantil, em Santo Amaro de Ipitanga, na Bahia. Assim, nos dedicaremos a apresentar, a seguir, aspectos sobre a constituição da identidade sociocultural de Santo Amaro de Ipitanga, tendo como referência a presença Tupinambá, seguida dos colonizadores portugueses e, simultaneamente, a pujante presença de povos africanos.

1.1 Os Tupinambá: fronteiras entre passado e presente em Santo Amaro de Ipitanga

Os tupinambá são descendentes da sociedade tupi que até o século XVI viviam na Costa Atlântica há pelos menos 300 anos, quando os colonizadores portugueses chegaram ao extremo sul da Bahia em 1500. Existiam um milhão de índios, os quais estavam distribuídos entre vários grupos étnicos. A devastação sofrida pelos povos inaugurais em todo Brasil foi tão evidente que as nações indígenas ocupam, hoje, apenas 11% do território nacional, e atualmente possuem 180 línguas faladas restaram 215 nações indígenas fato desconhecido por muitos professores em todo país (TERENA, 2000, p. 28).

¹³ LUZ, Palestra proferida a propósito da Semana Muniz Sodré, uma homenagem organizada pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em abril de 2012.

A dimensão civilizatória que compõe o pensamento civilizatório desses povos inaugurais¹⁴ tem profunda harmonia com a forma como eles vêem e se relacionam com a natureza. Assim estão construídos seus mitos, costumes, crenças, ritos de fé, estruturas societais, e outros. A visão de mundo vivenciada pelos povos inaugurais, desenha-se em hierarquias de status e respeitabilidade para as mulheres Tupinambá, pois a elas cabe a preparação e execução do rito.

Os Tupinambá eram guerreiros por essência. Participaram da Confederação dos Tamoios chefiados por Cunhambebe, como objetivo de evitar a escravização dos povos para os engenhos de açúcar. Esse movimento envolveu todas as nações do Vale do Paraíba Paulista até o Cabo de São Tomé.

O espaço urbano, arquitetônico e social Tupinambá estava organizado por hierarquias, que envolviam o cotidiano com atividades de pesca, caça, plantações de mandioca e horticultura, artesanato, etc. As tarefas divididas entre homens e mulheres estabeleciam que a colheita era atividade feminina, enquanto que a abertura das clareiras e a confecção dos instrumentos bélicos, por exemplo, era masculina. O casamento entre parentes era muito comum.

A forma de educar Tupinambá, que significa o mais antigo, por exemplo, traz o conhecimento de forma lúdica, ele está interligado ao jogo, ou seja, a criança aprende quando brinca, e quando se torna adulta vai trabalhar, utilizando esses aprendizados que obteve a partir dos jogos lúdicos: liberdade, respeito, conhecimento da natureza, ritos religiosos todos os conhecimentos se interligam no universo cosmogônico.

A constância dos conflitos com as populações indígenas resultava da violação dos seus territórios com o deslocamento da fronteira agrícola e demográfica para a implantação da lavoura de cana e engenhos da instalação de novas formas compulsórias de relação de trabalho, que violavam a divisão de trabalho e a cultura indígena. Esses grupos também se insurgiram contra a imposição de transformações culturais visando adequá-los e inseri-los compulsoriamente como mão-de-obra nas atividades nascente produção agrária exportadora (SANTOS, 2004, p. 36).

Essa forma descolonizadora de relatar a história dos povos inaugurais precisa fazer parte do cotidiano de nossos alunos. Assim como reconhecer as multiformas de educar, compreendendo a abordagem trazida pelo índio, quando diz:

¹⁴ Expressão criada por Narcimária Luz para se referir aos aborígenes.

São povos distintos e que possuem um sistema educacional, cultural, social e econômico distintos, mas que caminham em direção ao futuro, nos rastros dos antepassados. São povos que possuem uma ciência, uma riqueza natural e mineral, que incluem madeiras como o mogno ou minerais como o ouro, o urânio e o nióbio, sem falar na quantidade de fontes de água doce ou da biodiversidade (TERENA, 2000, p. 28).

A denúncia de Terena nos reporta ao desconhecimento dos professores acerca da riqueza do patrimônio civilizatório, cultural, artístico, científico e tecnológico dos diversos povos indígenas no país, bem como a ausência dos conhecimentos milenares desses povos nos cursos de formação de professores(as) em pleno século XXI.

O município de Santo Amaro de Ipitanga tem sua história escrita pelos índios Tupinambá, um ramo dos tupis, povos que habitavam o morro dos Pirambás. Ipitanga é uma região que atravessa os séculos, e ainda mostra sua força civilizatória Tupinambá nos nomes de vários bairros, tais como: Cají -rio ou riacho do mato, Japara - o que é curvo, Aracui - árvore que servia para construir os cochos das casas de farinha, Tapitanga - pedra vermelha, Pitangueiras – pé de pitanga.

Dos Tupinambá vem o nome, Ipitanga em duas versões : I = água e Pitanga = Vermelha, ou seja, Rio Vermelho. Também há a possibilidade de ser Pitanga alusivo à fruta e sua respectiva cor, árvore nativa desta região (FREITAS, 2008, p. 33). O bairro¹⁵ onde se localiza a escola Municipal do Loteamento Santa Julia, contexto desta nossa pesquisa, chama-se ITINGA que em tupi-guarani significa “ água clara” ou “rio claro”, e, por essa razão, a territorialidade escolhida para tentarmos aprofundar um pouco da história recente do bairro.

Essa territorialidade fica em Santo Amaro de Ipitanga, município da região metropolitana de Salvador, a cinco quilômetros do centro, próximo a São Cristóvão e a Estrada do Coco. Itinga era uma fazenda com o mesmo nome, conforme documentos datados do século XVIII. No século XX, vai ganhando uma estética cada vez mais urbana. Com a chegada do Sr. Antonio Caranguejo ao largo, o mesmo acaba por levar seu nome, em razão da venda dos caranguejos naquele local que se tornou um ponto de referência. Entretanto, a chegada “progresso” foi o que levou Sr. Antonio para aquela região como nos relata uma de suas filhas:

¹⁵ Territorialidade desta pesquisa.

Antes de vir, ele comercializava nas feiras volantes da Pituba, Nordeste de Amaralina, Ribeira, Boca do Rio, aí com a chegada de Paes Mendonça, o mercado passou a vender verduras e as feiras volantes foram extintas. (vide entrevista¹⁶).

Essa forma de comércio desenha um novo modelo de organização social e econômico que vai modificando os vínculos de sociabilidade. Vejamos, o comércio que era volante passa a ser fixo com a chegada do Super Mercado, e as pessoas vão buscando outras territorialidades que ainda não estão demarcadas com essa arquitetura. Dessa forma, é construída a história recente do bairro Itinga, em torno da chegada de Antonio Caranguejo, bairro com mais de 70.000.00 mil habitantes, que representa grande parte da população do município, que é de 171.042 habitantes (IBGE, 2012).

1.1.1 Reserva Thá-fene, uma história recente

No bairro de Quingoma, situado na territorialidade desta pesquisa, há uma reserva indígena por nome Thá-fene, que significa Semente Viva. Nela residem os Kariris-xocós, de origem Fulni-ô, que significa morador das margens do rio Ipanema. Os Kariris-xocós são oriundos de vários povos, como nos relata a narrativa do livro da aldeia Thá-fene

Eles queriam nos catequizar e nós guerreamos muito. Muitos foram massacrados e os sobreviventes Kariris foram aldeados ao redor de uma capela. Depois, muitos sobreviventes de outras tribos foram chegando: Karapotô, Akonã ... e logo em seguida vieram os Xocó e os Nantu e mais tarde os Xucuru e os Pankararu, assim se formaram em uma multicultura que passou a denominar-se KARIRI-XOCÓ. (ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS, 1999, p.12).

A história da tribo Fulni-ô começou com os Carnijó, os quais eram nômades e viviam entre a Bahia e Pernambuco. Com a destruição do patrimônio natural, foram obrigados a subirem, então, saíram da Bahia e foram até a Mata no rio Ipanema, próximo a Serra dos Cavalos onde viviam os Fouclaça.

Os índios Kariris-xocós e Fulni-ô que estão na reserva Thá-fene, vivem em 28 mil metros quadrados de reserva de Mata Atlântica. Os Kariris-xocós e Fulni-ô habitam nas terras doadas pela antropóloga, psicopedagoga e ambientalista Débora Fontes. Eles

¹⁶ Entrevista realizada a uma das filhas de Antônio Caranguejo.

saíram de Alagoas para a Bahia, em princípio Wakai e depois 10 famílias vieram, depois da doação do terreno.

Hoje, a aldeia tem uma relação mais estreita com os moradores de Santo Amaro de Ipitanga, pois desenvolvem vários trabalhos educativos com a intenção de aproximar os valores comunais dos kariris-xocós Fulni-ô com os denominados “brancos”. Essas ações têm promovido aproximação entre os kariris-xocós Fulni-ô e a comunidade escolar com a realização de trabalhos educativos em escolas locais. Os índios Kariris-Xocó Fulni-ô têm uma linha de brinquedos com o apoio da fábrica Rosita, com a linha “Guardião da Floresta, que construiu a casa na reserva, a publicação de livros Índio na Visão dos Índios, e gravação de CD de Wakay. Além de que, a garantia da sobrevivência da reserva ocorre por meio da venda de artesanatos e das visitas das escolas à aldeia, as quais acontecem por meio de doações de alimentos.

As contribuições culturais que os Kariris-xocós Fulni-ô trazem refletem numa relação mais próxima com a natureza, “pois consegue mostrar seu brilho nos poucos espaços que lhe favorece, dando vida à vida e fazendo-nos refletir sobre ela, buscando assim a consciência de um amanhã” (GERLIC, Sebastián ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS, 1999, p. 6). Nesse contexto, GERLIC nos afirmam que o pajé cuida da vida espiritual, o curandeiro, conhece as ervas medicinais, o líder traz sabedoria, conselhos.

O toré, ritual dessas etnias, refere-se a cantos sagrados, cantados no idioma nativo, ou em português. Nele são utilizados a xanduca, o cachimbo com tabaco, compondo celebrações com danças, nas quais são tocadas as maracas. Por meio dos rituais, os índios revivem seus ancestrais, trazendo amor, força, união, numa busca constante para preservar sua cultura. Essas celebrações estão interligadas à natureza, aos animais, as plantas, ao vento, a terra, ao fogo, as águas, numa concepção de ligação as forças divinas, assim:

Hoje, nós queremos ensinar ao “branco” a AMAR A NATUREZA, proteger o ambiente, conversar com os animais, não extinguir espécies, tirar da natureza só aquilo que precisa; como também amar a sua família, respeitar os idosos e as crianças, viver com todos como irmãos. (ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS, 1999, p. 47).

E mais:

Em uma sociedade indígena cada pessoa da comunidade tem uma função, desde o cacique e os conselheiros até o pescador, o caçador, o

farejador, o ceramista... ao contrário do modelo social capitalista, onde poucos têm função e os pobres são desprezados. Para nós uma criança que sobe muito bem nas árvores tem um doutorado naquela atividade e cada atividade do povo é importante. (ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS, 1999, p. 47).

Cada um, na reserva, tem suas próprias tarefas, Wakai o líder cuida da reserva, sua esposa cozinha, trabalha, cuida dos filhos, Yetsãmy e Wykan, confeccionam artesanatos, arcos e flechas. Esses artefatos são confeccionados para a venda quando os alunos das escolas visitam à reserva. Segundo Wakai, a visão de mundo dos povos inaugurais são distintas, e explica, na sua interpretação acerca da temporalidade do dia, as fases que se apresentam estão em várias direções até que terminam a luz “amanhecer (sodman), dia(txaya), bom dia (txaya Kaká), meio dia (txayathoka), tarde (sotxa), boa tarde (sotxa Kaká), noite (thea), boa noite (thea Kaká), meia noite (theathke), madrugada (flylli), chegada da noite (theama), entrada da noite (sotkoman)” sabendo que esta forma de escrever sofre influência do estrangeirismo, porque a língua yathê é oriunda da tradição oral.

Ao longo desses anos, vivendo no município, os Kariris- Xocós Fulni-ô procuraram interagir com as escolas do município, com projetos de intervenção pedagógica que abordam sua história e modos de vida. Nesse movimento interativo, os alunos(as) e suas famílias, os gestores(as) e coordenadores(as) podem visitar a reserva, conhecendo a riqueza contida nos conhecimentos milenares, na visão de mundo e cosmogonia dos Kariris- Xocós Fulni-ô, legados que projetam suas vidas até o momento atual.

Portanto, existem essas projeções da reserva Thá-fene na história recente do município de Santo Amaro de Ipitanga que traz seu próprio princípio fundador, que se expressa por meio da visão de mundo dos kariris-xocós Fulni-ô. Assim, estendem-se os vínculos de sociabilidade, a continuidade da tradição, as hierarquias, por meio das heranças dos antepassados.

1.2 Jesuítas: ocupação e docilização

Os Jesuítas colaboraram na colonização portuguesa, no Brasil, impondo a língua, hierarquias, instituições, visão de mundo, filosofia, organização urbana, arquitetura, alimentação e educação. O processo de imposição colonial efetivou várias estratégias de

controle das relações entre os povos inaugurais. A língua do povo Tupinambá (tupi-guarani), por exemplo, foi um elemento central para o processo de aculturação e imposição de valores.

Em todo litoral brasileiro a língua predominante no início do século XVI era o tupinambá que foi bastante utilizada pelos portugueses para colonizarem o Brasil, tanto assim que os jesuítas para catequizarem os índios traduziam as orações da igreja para a língua tupinambá. O padre José de Anchieta, por exemplo, fez mais de 4.000 versos na língua tupinambá e fez a primeira gramática tupinambá. O tupinambá (tupi antigo) hoje é reconhecida como a língua mais conhecida na atualidade, devido a esses registros escritos deixados pelos jesuítas. (LUZ, 2006, p. 17).

E mais:

Assim, foi até o século XVIII, quando o governo português proibiu o uso dessa língua porque no Brasil daquela época só se falava mais o Tupinambá misturado a língua portuguesa que não tinha tanto destaque, pois os europeus para se comunicarem com os índios e conviverem em suas terras eram obrigados a dominar sua língua.¹⁷

A Companhia de Jesus irmandade dos jesuítas, a partir 1549 tinha como líder o padre Manoel da Nóbrega, que comandou a “docilização”¹⁸ dos povos fundadores, tendo como ponto fundamental a conversão ao cristianismo, por meio da Bíblia sagrada. Ademais, neste processo de “docilização”, os colonizadores se utilizavam da boa oratória como estratégia de persuasão e dominação, como estratégia de convencimento, de que a figura do monarca deveria ser vista com submissão. Esses aspectos facilitaram o acesso às riquezas e povoamento da metrópole portuguesa, bem como o mercado com os anglo-saxões.

A atuação dos inicianos e dos missionários de outras ordens religiosas resultou em transformações na estrutura social e política das sociedades indígenas ao imporem novas regras de comportamento que iam desde a proibição do estado de guerra, dos casamentos poligâmicos, à prática da antropofagia, do descrédito de seus sacerdotes e líderes à imposição da religião católica e ao ensino de técnicas agrícolas europeias (SANTOS, 2004, p. 29).

¹⁷LUZ, Narcimária. **ITAPUÃ: BRINCANDO E APRENDENDO NOSSA HISTÓRIA**. Salvador: ACRA (no prelo), 2006, p. 17.

¹⁸ Conceito utilizado por Foucault para descrever a imposição de valores nas relações de poder.

Outro aspecto importante foi a difusão da pedagogia dos Jesuítas assumida pelas escolas ao adotarem o papel de formadora de missionários, que seriam os multiplicadores da ideologia da pedagogia dos jesuítas. Assim, de acordo Romanelli (1998, p. 34), podemos verificar nesse período que:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida. Não obstante, esse descompasso no ensino implantado no Brasil-colônia era fruto do próprio sistema de ensino de Portugal. A educação era arcaica, uma pedagogia autoritária, monopolista no ensino, forjada pela Companhia de Jesus. A diferença intelectual entre Portugal e os países da Europa era tão marcante que se refletia, inclusive, na própria economia, razão pela qual surgiram movimentos contrários à permanência dos jesuítas nos territórios portugueses.¹⁹

Os nobres e o clero, ou seja, os brancos, eram os que tinham acesso à educação da época. Os cursos, destinados a elite eram Artes e Teologia, com ênfase nos conteúdos de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica.

No período colonial não havia ainda propagação de colégios para pretendentes ao curso superior, a não ser para o clero. Apenas alguns colégios ofereciam essa opção, principalmente para filhos de senhores de engenho, funcionários públicos e artesãos, embora muitas pessoas procurassem se especializar no outro lado do Atlântico, na Universidade de Coimbra que, indubitavelmente, era inferior às universidades europeias, mas com papel importante na formação das elites coloniais brasileiras (ROMANELLI, 1998, p. 34).

O nome Ipitanga, territorialidade tupinambá, com a presença jesuíta vai receber o nome Santo Amaro, caracterizando os valores católicos jesuítas do século XVI. Como consequência dessa colonização europeia surge a exploração econômica, o povoamento, a subjugação da língua e da cultura dos povos que aqui habitavam, e dos povos do continente africano que para cá foram trazidos no cruel processo de escravização. Portanto, o nome da cidade de Santo Amaro de Ipitanga é uma composição híbrida que demarca a presença dos portugueses nesta região indígena, e a influencia do catolicismo, haja vista que o nome é uma homenagem a um santo católico

¹⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

(...) protetor dos fabricantes de velas e dos carregadores, evocado para curar os males da rouquidão, reumatismo e dor de cabeça, Santo Amaro de Ipitanga foi canonizado a séculos e adotado por escolha Jesuíta ou Beneditina (troca de favores) como nome para a nova freguesia, criada em 1578 pelos portugueses no bispado de D. Antonio Barreiro (FREITAS, PARANHOS, 2008, p. 25).

E mais:

Santo Amaro foi monge Beneditino italiano, que nasceu e morreu no século VI d. C. ...é comemorado em 15 de janeiro, sendo feriado municipal. (FREITAS, PARANHOS, 2008, p. 25).

A igreja da matriz leva seu nome, demarcando a história do povoado que cresceu em seu entorno, de arquitetura barroca-maneirista é considerada um patrimônio secular tombado pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). A cidade levou esse híbrido Português e Tupi.

Em 1552, Garcia D'Ávila ganhou de Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil, catorze léguas de terras do litoral baiano, tornando-se grande latifundiário. Nessas terras, efetivou a construção da Casa da Torre, o famoso Castelo de Garcia D'Ávila, localizada em Praia do Forte, BA. A companhia dos Jesuítas e esse lote de terras originaram a freguesia de Santo Amaro de Ipitanga em 1578, que recebeu a sede de um Governo Geral.

Portanto, essa historiografia oficial (FREITAS, 2008) esconde a verdadeira história do município, a qual desenha uma trajetória apontando para a imposição dos códigos de valores do colonizador, pois a ideia de exploração estava no processo das tomadas de terras dos Tupinambá ocorrida nesta região, na violência, na perda de território, no genocídio, dentre outras crueldades.

1.3 Povos africanos: força civilizatória e resistência

Os povos africanos que foram trazidos forçosamente para Santo Amaro de Ipitanga trabalhavam nos engenhos de açúcar, produção que enriquecia os “senhores” escravocratas, em razão da plantação da cana-de-açúcar. Santo Amaro de Ipitanga teve a sua economia em destaque através dos seguintes engenhos: Japara, Cají, Quingoma e São Bento.

Os engenhos tinham como característica uma estrutura de unidade rural especializada na transformação da cana-de-açúcar, em açúcar e outros derivados. Estes espaços eram divididos em casa de engenho, casa grande e senzala. Com a vinda de Martim Afonso de Souza, a verdadeira indústria do açúcar foi implantada no Brasil a partir de 1530. Assim, em 1570 já havia 60 engenhos no Brasil, sua base de mão-de-obra foi a exploração do trabalho africano.

Alguns fatores contribuíram para a organização econômica dos engenhos de açúcar na região, a saber: o Governo Geral em Salvador no ano de 1549, as missões religiosas, a doação de terras *sesmarias* aos portugueses, os quais fundaram o povoado de Ipitanga. Dentre as terras, as de Garcia D' Ávila tinham maior extensão. Assim ele optou pela pecuária e os outros donatários que receberam também terras, pela monocultura açucareira. Os engenhos de açúcar se instalaram em Paraguassú, Recôncavo, Itapuã e Ipitanga, tendo seu apogeu entre os séculos XVI a XIX. Essas extensões de terra que estão ligadas até o recôncavo, foram uma das zonas mais importantes no contexto de produção. Segundo Freitas (2008, p. 18):

Esta vocação para monocultura açucareira e para a pecuária extensiva só foi modificada, posteriormente, com as feitorias baleeiras que se instalaram em Itapuã e a introdução da cultura do coco, na faixa costeira local.

Um bairro de relevância em Santo Amaro de Ipitanga é o de Quingoma, que reflete outra *arkhé* civilizatória de Angola. Esses africanos angolanos trabalhavam nas fazendas de engenho na produção de cana-de-açúcar entre os séculos XVIII e XIX. O Quingoma fazia parte de um engenho do recôncavo baiano, e atualmente está localizado a três Km de Santo Amaro de Ipitanga. Possui aproximadamente 3.500 moradores que se reconhecem como remanescentes de quilombos, bairro ainda hoje chamado de Quingoma.²⁰

Alguns elementos representam a expressão civilizatória em Quingoma, tais como: o samba de roda, a capoeira, objetos de tradição, que são expressões civilizatórias preservadas pela comunidade. Esses repertórios culturais falam da história desse lugar,

²⁰ A comunidade remanescente de quilombo em Quingoma em 2013 recebeu a certificação pela Fundação Cultural Palmares. Essa certificação está fundamentada em uma determinação da Constituição Federal Brasileira de 1988, quando nos direciona o seguinte entendimento, que uma comunidade pode se autodefinir etnicamente, a partir de uma vertente étnica e identitária, e para tanto deve ser considerado o histórico dessa comunidade.

demonstrando um legado africano muito importante em sua constituição que traduz os valores comunais das sociedades negro-africanas.

Por outro lado, a história nos revela o levante que ocorreu às margens do Rio Joanes em 28 de fevereiro de 1814, que aconteceu pouco depois da Revolta no Haiti, em 1808 (REIS, 1996, p. 2). Os nagôs e os haussás foram responsáveis, na Bahia, “por inúmeras revoltas”, além de que “os escravos aproveitavam as celebrações do calendário cultural dos senhores para participarem de suas próprias tradições, entre as quais as tradições, frequentemente reinventadas, de se organizarem segundo a origem étnica”. (REIS, 1996, p. 2).

É importante destacar aspectos da revolução do Haiti, que certamente influenciou e encorajou muitas populações nas Américas e Caribe, a exemplo da rebelião de fevereiro de 1814 abortada nas margens do Rio Joanes, em Santo Amaro de Ipitanga, territorialidade da nossa pesquisa.

O professor Marco Aurélio (2000, p. 312) nos ensina que “ a formação dos quilombos antecede as lutas de independência, que culminam em 1804 com a vitória do exercito de Desallines sobre as forças de Napoleão Bonaparte”, e que “os quilombos constituem, na verdade, a base nacional de suas aspirações e seus valores em oposição ao modo de produção capitalista-escravista-colonial”.

Como se repetiu em muitos outros quilombos, esta população não era constituída apenas de escravos fugidos e seus descendentes. Para ali também convergiam outros tipos trânsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça, secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios aprisionados pelo avanço europeu. (REIS, 1996, p. 16).

Assim, podemos perceber que os quilombos são espaços territoriais que foram construídos e, “que se caracterizam pelo modo de produção comunal africano, centrados em comunidades aldeãs” (LUZ, 2000, p. 312). Para Reis (1996, p. 100).

As rebeliões escravas que aconteceram na Bahia na primeira metade do século XIX podem ser explicadas por diversos fatores. Em primeiro lugar, a expansão da economia a partir do século XVIII, que fez aumentar o número de engenhos, a produção de açúcar para exportação e a importação de escravos da África.

Quanto às composições das hierarquias e mobilidade social no Brasil, percebe-se que “as identidades étnicas encontraram um solo fértil no Brasil colonial. A sociedade criada na colônia escravocrata estava estruturada em moldes corporativos que refletiam

diferenças sociais, raciais, e nacionais” (REIS, 1996, p. 5). Por tudo isso, os currículos escolares deveriam reconhecer a história do povo negro, e das insurgências do povo negro, a exemplo, do Levante do Rio Joanes, ou da Revolta do Haiti em 1808, que derrotou o exército do “grande” Napoleão Bonaparte; as estratégias da Rainha Ginga, ou Ngola Ana Nzinga Mbande em Angola, que repercutiram na criação do Quilombo dos Palmares, com o grande herói brasileiro Zumbi dos Palmares, e muitas outras táticas.²¹

Feitas essas considerações sobre as rebeliões de africanos na história do Brasil, daremos destaque a um acontecimento histórico extremamente importante que ocorreu no Rio Joanes, o qual é silenciado e praticamente desconhecido dos educadores do município de Santo Amaro de Ipitanga. Refiro-me à luta e à resistência da presença africana nessa territorialidade que se expressam no levante do Rio Joanes, em 28 de fevereiro de 1814.

O levante começou pela manhã com mais ou menos 250 negros, em sua maioria mulçumanos. A idéia era atacar uma das práticas mais relevantes da época: a caça as baleias, e, consequentemente, as feitorias baleeiras atividade econômica da indústria de óleo para iluminação pública. Eles colocaram fogo em todas as armações em que eram colocadas as baleias de Salvador a Santo Amaro de Ipitanga. Para maior aderência, houve a junção de negros de vários grupos de engenhos, tais como: o do Caji. Segundo Reis (1996, p. 105-106), o levante ocorreu assim:

No dia 18 de fevereiro de 1814, uma força estimada de 250 homens atacou armações pesqueiras em Itapuã, onde foram bem recebidos pelos escravos pescadores que ali trabalhavam. Eles incendiaram barracões e redes de pesca, e mataram muita gente (as fontes oscilaram entre cinquenta e cem pessoas). Mataram inclusive um feitor e escravos que se recusaram a apoiá-los. Os rebeldes gritavam por liberdade, davam vivas aos negros e a seu “rei”, e pediam morte para brancos e mulatos. Assim dispostos, marcharam para o Recôncavo pondo fogo em muitas casas e canaviais. Mas nunca alcançaram o coração da zona canavieira. Nas margens do Rio Joanes perto de Santo Amaro de Ipitanga, foram derrotados por tropas de cavalaria rapidamente enviadas pelo governo.

Este importante levante aconteceu pela organização e recrutamento de negros no recôncavo baiano e nas ilhas da baía de Todos os Santos, compondo uma página

²¹ Entrevista realizada com o pesquisador Emanuel Paranhos concedida em pesquisa para a mestranda, em 21 de março de 2013 às 10:00hs, na Secretaria de Cultura do município de Lauro de Freitas.

sangrenta da história do município. Aqui houve o combate com as províncias e com as Milícias da Casa da Torre, próximo a Portão, e morreram por volta de 50 a 70 pessoas dos dois lados. Muitos que participaram do levante preferiam o enforcamento, ou se jogaram na água, afogando-se, os sobreviventes do massacre. Seis foram condenados à forca, e foram executados em Salvador na Praça da Piedade e depois tiveram as cabeças cortadas. Outros 23 homens deportados para colônias penais em Benguela, África portuguesa²².

Um dado importante foi o da participação feminina nesse movimento 4 mulheres²³, dentre elas, a senhora Felicidade e a negra Ludovina. Muitos foram enforcados em praça pública, presos, receberam açoites, os libertos foram deportados. As primeiras referências encontram-se EM João da Silva Campos e Décio Freitas do Rio Grande do Sul, que foi quem mais pesquisou e denominou o termo Combate do Rio Joanes, cujas palavras de ordem foram “Liberdade sim, se entregar jamais”.

Alguns fugiram do cerco e continuaram a luta fugindo para Alagoas, juntaram-se a grupos étnicos entre estes, os nagôs. Comandados por hausás, que tinha como líder João, cujo título era *malomi*, que significa sacerdote. João liderou a Revolta numa base de quilombo situada nos arredores de Salvador²⁴, tendo como agente um escravizado chamado pelos senhores brancos de Francisco Cidade.

Para Reis (1996) a palavra *malomi* vem do *malam*, termo que em língua *haúça* quer dizer sacerdote. É uma evidência do papel central os mulçumanos numa rebelião. Na atualidade, o município vive, de 6 a 8 anos para cá, um reavivamento em relação à morte desses heróis. Assim faz-se um momento de reflexão e homenagem às margens do Rio Joanes²⁵.

A trajetória histórica vivida pelos africanos no país foi marcada com genocídios sistemáticos impetrados contra os negros, filhos afastados de pais, estupros, trabalho forçado, maus-tratos, dentre outras atrocidades, durante o escravismo. No pós-abolicionismo, o povo negro foi empurrado para locais com péssimas condições de moradia, sem oportunidade de acesso a escolarização, sem políticas públicas de saúde, moradia, saneamento básico, enfim uma terrível situação de abandono foi vivenciada historicamente pela população africana pós-abolição.

²² REIS, João José. A Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos Malês em 1835. p.68.

²³ Disponível em <http://olevantedoriojoanes.blogspot.com.br/11> de janeiro de 2013, 20:28min.

²⁴ Disponível em <http://olevantedoriojoanes.blogspot.com.br/11> de janeiro de 2013.

²⁵ Entrevista realizada com o pesquisador Emanuel Paranhos concedida em pesquisa para a mestranda.

A historiografia oficial escondeu, por um longo período, os heróis e insurgentes negros do contexto da escola, mas na história de Santo Amaro de Ipitanga relata um levante de importância histórica para constar nos livros didáticos do município, o qual deveria repercutir no entendimento dos estudantes acerca das *arkhês* civilizatórias que compuseram os acontecimentos dessa territorialidade.

Assim, a persistência da história etnocêntrica e colonial nas escolas como “a história oficial do país” traz a imposição dos valores das relações coloniais escravistas. Segundo Luz (2000, p. 132),

O homem branco é capaz de destruir por dezenas de vezes o planeta. Tudo isso na vã tentativa de manter uma ordem hegemônica de uma única civilização sobre a grande maioria da população da terra, que não é branca.

Neste contexto, não há lugar para a diversidade, para a pluralidade. Ela tem se imposto como um desafio para as novas gerações. Sobre isso Luz (2000, p. 132) nos indaga: Quais os valores civilizatórios de um continente que gerou o escravismo, o nazismo e o fascismo, fenômenos sociais resultantes da competição colonial-imperialista? No entanto,

No contexto das sociedades comunais negro-africanas, a terra possui uma dimensão sagrada. Na cosmogonia negra, o ciclo da vida, o ritmo do universo, estão relacionados também à fertilidade da terra, à fertilidade dos grãos, ao mistério da restituição, da gestação e dos renascimentos. (LUZ, 2000, p. 313).

Contemporaneamente, as instituições afrobrasileiras em Ipitanga caracterizam-se por associações lúdicas e religiosas. Refiro-me ao o terreiro Ilê Axé Opó Aganju, 1972, criado pelo Babalorixá pai Balbino Daniel de Paula, Vila Praiana, iniciado pela Ialorixá Mãe Senhora descendente da nobre família *axipá*, originária de Oyo e Ketu - cidades relevantes do império Iorubá. Ela, a ialorixá mãe senhora, foi a terceira [Iyalorixá](#) do [Ilê Axé Opô Afonjá](#), em Salvador, Bahia. Assim, podemos distinguir a relevância da família *axipá* também pela trajetória do saudoso Mestre Didi Deoscoredes Maximiliano dos Santos, filho de Mãe Senhora. Sua descendência conta a história do primeiro terreiro de candomblé na Bahia de tradição nagô, cuja fundadora foi sua trisavó, a Sra. Marcelina da Silva, Oba Tossi, que fundou o Ilê Ase Aira Intile. Vejamos quanta importância religiosa está contida na trajetória *axipá* na Bahia:

Deoscoredes Maximiliano dos Santos (Salvador BA 1917). Escultor e escritor. Executa objetos rituais desde a infância; aprende a manipular materiais, formas e objetos com os mais antigos do culto orixá Obaluaiyê. Entre 1946 e 1989, publica livros sobre a cultura afro-brasileira, alguns com ilustrações de Caribé. Em 1966, viaja para a África Ocidental e realiza pesquisas comparativas entre Brasil e África, contratado pela UNESCO. Nas décadas de 60 a 90, participa como membro de institutos de estudos africanos e afro-brasileiros e como conselheiro em congressos com a mesma temática, no Brasil e no exterior. Em 1980, funda e preside a Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asipá do culto aos ancestrais Egun, em Salvador. É coordenador do Conselho Religioso do Instituto Nacional da Tradição e Cultura Afro-Brasileira, que representa no país a Conferência Internacional da Tradição dos Orixás e Cultura²⁶.

Outro dado importante das *arkhes* civilizatórias é o terreiro São Jorge - filho da Goméia, situado em Portão, uma das mais antigas casas de culto africano no município, oriunda de Angola. Foi fundado há 65 anos pela Ialorixá (Mameto), conhecida como Mãe Mirinha de Portão, reconhecida como pessoa do alto escalão do culto africano-brasileiro e, também, como personalidade exponencial. Citada por Jorge Amado no livro “A Bahia de Todos os Santos”, sua história é forte e ultrapassa o tempo:

Nascida à 21/12/1924 e falecida em 18/01/1989, a Ialorixá colocava suas habilidades de enfermeira a serviço da população notadamente carente e aproveitava o prestígio que desfrutava entre os políticos para intermediar pedidos de emprego e melhorias em geral. Dentro do processo sucessório, coube a sua neta, Maria Lucia Santana Neves, sentar na cadeira que pertenceu à velha senhora. Apesar de muito mais nova, “Mãe Lúcia” tem demonstrado competência na difícil tarefa de administrar tão rica herança religiosa e cultural, cujo imóvel foi tombado pelo IPAC, no dia 15 de abril de 2003. Foi o primeiro terreiro tombado pelo Governo do Estado da Bahia. (FREITAS, PARANHOS, 2008, p. 29).

O Bankoma é fruto do Terreiro São Jorge da Goméia, bloco afro, que construiu sua história tendo como ideia principal dar visibilidade a maneira de ver o mundo dos povos de terreiro. Assim, em 2000, foi elaborada a representação de vários povos, como os Bantos, Ketu, Jeje, em uma micareta em Portão/bairro de Santo Amaro de Ipitanga. A força e beleza de sua banda reflete a originalidade musical Banto. Suas proposições ampliaram-se, e atuam, hoje, enquanto geradora de ações sociais com intervenções na comunidade realizada, a partir de diálogos propositivos, com várias oficinas.

²⁶ Disponível em www.itaucultural.org.br/...ic/index.cfm.

As oficinas acontecem durante todo o dia, as ações sociopedagógicas estão a disposição da comunidade com proposições socioeducativas como: Tecelagem, que tem o objetivo do resgate desse artesanato, bem como a criação de renda para as pessoas do Terreiro, a partir da cultura do pano da costa. O Bankoma oferece, também, oficina de capoeira, que tem como ponto fundamental o fortalecimento da identidade étnico-cultural, com atividades que envolvem crianças e adultos. Assim, trabalham o respeito às hierarquias, o movimento corporal, as músicas, os ritmos, a expressão, a criatividade, usando, na dimensão ético-estética, toda uma composição, a partir do legado de seus antepassados.

O CDC, Centro Digital de Cidadania, é um projeto que visa à capacitação da comunidade para uma sociedade contemporânea, por estarem que está cada vez mais informatizada, tendo como principal meta a inserção dos componentes no mercado de trabalho. Já a oficina de dança é uma expressão africano-brasileira que compõe o estilo afro Banto como valorização da memória cultural, associada a autovalorização da mulher negra. Também está apoiada na tradição africana, com coreografias que abraçam a corporeidade rítmica, a partir de vivências de preparação lúdico-estética. Nesta mobilidade, estão intrínsecos os traços da civilização africana que advém das vivências acumuladas pelas tradições, as quais, por sua vez, são transformadas em linguagens que se expressam, se intercambiam, evidenciando os modos de sociabilidades africano-brasileiros.

A confecção de instrumentos artesanais e tradicionais se revela por meio da riqueza de aprendizados que são oportunizados como: história da arte, sistema métrico decimal, ritmos e sons, matéria prima e manuseio, regência e composição e outros. Também é realizada a confecção de adereços para os figurinos das apresentações do Bankoma, que visa desenvolver-se como possibilidade de um aprendizado de um ofício.

Outra *arkhé* representada nessa territorialidade é o Ilé Asé Òpó Ajagunã²⁷, 2ª casa de nação Ketu em Santo Amaro de Ipitanga. É originária da presença Ketu, está a frente o Babalorixá Pai Ari, filho da Yalorixá Carmelita Flores Macarenhas, e filho de santo de Balbino Daniel de Paula. A trajetória do Pai Ari é grandiosa Em 1997 recebeu o título de Babalawó do professor Abimdolá presidente do comitê, onde fez uma iniciação para Ifá. Em 2001, recebeu o título de Comendador da Cultura Afrobrasileira na cidade do Rio de Janeiro. Também em 2011 recebe o título de cidadão baiano pela

²⁷ Disponível em <https://afrox.com.br/portal/index.php/component/k2/item/221-aristide-oliveira>.

Assembleia Legislativa do Estado, na sessão especial pelo Deputado Paulo Anunciação que entregou 200 certificados a titulares de terreiros com mais de 25 anos de vida religiosa.

Na África, na cidade de Ilê Oyó, conhecida como Ilê Ifê, cidade de Osun e Oxalá, Pai Ari recebeu o título de Olú Babá Aja (senhor pai da briga), nome religioso, além de outros reconhecimentos recebidos pela sua grandiosidade do trabalho e ação social, como homem religioso, presidente da Federação Nacional da Cultura Afro Brasil (FENACAB) no Brasil, e que fazem parte 4. 700 terreiros²⁸. O terreiro desenvolve trabalhos sociais de erradicação do trabalho infantil, planejamento familiar, reforço escolar, cursos de corte e costura, serralheria, oficinas pedagógicas, dentre outros trabalhos sociais de grande relevância²⁹.

Aqui também vale ressaltar as festas populares como expressões civilizatórias na região de Santo Amaro de Ipitanga, como o Samba de Roda que inclui danças e músicas, oriundas do recôncavo século XVI. Além do Samba de Viola de Portão que foi tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN no recôncavo baiano, e proclamado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como obra prima do Patrimônio Oral e imaterial da Humanidade, em 24 de novembro de 2005³⁰. Senhor Duzinho esteve a frente no início e, posteriormente, o senhor Paizinho.

Além disso, tem as trezenas de Santo Antônio, o presente da Mãe d'água, dos pescadores de Buraquinho, e a capoeira que teve sua revitalização conseguida pelo grupo Bloco Afro Bankoma, bloco que desfila no circuito do carnaval e possui projeção internacional, tendo participado da Conferência Internacional de Dança em Salvador

Outras festas que são referências da força da cultura em Santo Amaro de Ipitanga são os Sambões Juninos, fusão de forró, Maracatu, Samba/reggae, e outros ritmos³¹. O Bumba meu Boi, ou Boi-bumbá, ou ainda Boi-janeiro, um dos folguedos mais populares. Essa festa está ligada ao Terno de Reis.

Percebemos o quanto da história de Santo Amaro de Ipitanga poderia ser trabalhada em sala de aula, no contexto da Educação Infantil, diante da sua singularidade, o que nos motiva a tecer críticas as práticas vigentes na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia.

²⁸ FREITAS, PARANHOS, 2008, p. 30.

²⁹ FREITAS, PARANHOS, 2008.

³⁰ FREITAS, 2006, p. 8.

³¹ FREITAS, 2006, p.10.

Nosso propósito, neste capítulo, foi de demonstrar, de modo breve, aspectos da riqueza sociohistórica e cultural de Santo Amaro de Ipitanga, territorialidade onde está localizada a Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, espaço institucional onde desenvolvemos nossa pesquisa.

No próximo capítulo, procuraremos destacar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientações fundamentais que incentivam os educadores a acolherem, nas suas práticas, o repertório sociohistórico e cultural que caracterizam as territorialidades das escolas brasileiras.

CAPÍTULO II

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO A SER CONQUISTADO

Neste capítulo serão apresentadas algumas reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento oficial que orienta esta modalidade de ensino no Brasil, desde 2010. Nosso propósito é destacar os principais aspectos que constituem o documento, demonstrando que a sua abordagem favorece a promoção de ações afirmativas para uma educação pluricultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil nos ajudam nas análises das práticas na Educação Infantil, as quais insistem em trazer a história branca como cerne do currículo escolar e modelo universal para todas as crianças. Isso se evidencia, de forma acentuada, na decoração do espaço da sala de aula, nos livros de literatura, nos jogos, nas datas comemorativas, enfim, em todo um modo de existir baseado em sentidos e práticas eurocêntricas.

É urgente que essa realidade mude, pois, por exemplo, em Santo Amaro de Ipitanga temos crianças descendentes de indígenas e dos povos africanos em um percentual de mais de 80%, as quais frequentam a escola e vivem no município. No entanto, percebemos que o currículo escolar ainda se pauta na seguinte perspectiva:

O mundo greco-romano circula nas academias humanísticas como o berço da civilização, enquanto as civilizações africanas, asiáticas e ameríndias são relegadas, recalcadas, como racialmente inferiores e identificadas com o homem pré-histórico, “dignas de pena” do europeu que, de forma altruísta e munidos de “racionalidade”, deverá colonizar e proporcionar a esses povos “atrasados” uma melhor adaptação evolutiva (LUZ, 2000, p. 47).

Então, vejamos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um documento normativo que reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Define conceitos de criança/infância, educação infantil, currículo, proposta pedagógica. O professor, segundo a DCNEI, atua

como autor na preparação e cumprimento das propostas pedagógicas, sendo evidenciada a importância fundamental que sua formação se pautasse nessas diretrizes.

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho de 2009.

O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências de debates e reuniões regionais. De forma participativa e democrática esse documento tão importante foi elaborado. O referido documento orienta que o Projeto Político Pedagógico deve ser capaz de conviver com o pensamento plural, com a diversidade étnica, com as várias crenças, com as diferenças de gênero, enfim propor um diálogo coerente e eficaz para a pluralidade cultural. Entretanto, na unidade escolar pesquisada nenhum dos entrevistados conheciam as Diretrizes de 2010, além de suas práticas destoarem da identidade étnico-cultural das crianças da comunidade, como veremos ao longo dos dados encontrados.

Apesar de todo debate promovido para constituir as Diretrizes, enquanto pesquisadora do **PRODESE** - Programa Descolonização e Educação - me incomoda o profundo desconhecimento dos professores sobre as Diretrizes, e por isso, o impacto qualitativo que poderia promover no cotidiano escolar fica inviável.

O que percebemos é que predomina nas escolas um conceito de criança/infância, que não reflete a diversidade étnica do país, ou seja, a partir do que seja criança/infância em diversas civilizações que compõem o povo brasileiro, pois elas precisam ser representadas no contexto da escola. As Diretrizes salientam o que se entende por criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Também salientamos a necessidade de ampliarmos mais a concepção de criança, evitando o conceito uno e totalitário de infância que não acolhe as distintas alteridades civilizatórias, dilui, esvazia. O que podemos dizer dos 215 povos indígenas que vivem no Brasil? Será que pensam a mesma coisa sobre criança/infância? E as populações negras de ascendência de Angola, Ketu, e Nagôs, Banto, e outras etnias, o que pensam sobre esse conceito universal de criança? Se estamos falando de alteridades civilizatórias é necessário que se afirmem os valores desses povos.

Uma contribuição importante sobre alteridade levanta o porquê das nossas inquietações. O filósofo Lévinas (apud CARVALHO, 2009) na sua obra afirma que:

(...) O outro não é passível de tematização, nem de conceituação, nem pode mais ser tomado como um objeto conhecido; o outro levinasiano é de uma outra ordem, a qual não cabe numa lógica estritamente racional. A ética em Lévinas não deve, portanto, ser vista sob a óptica (optikê) racionalista, com a qual estamos tão "seguramente" adaptados; ela exige uma outra via: a dos sentidos, a dos afetos e da sensibilidade - onde se é afetado pela diferença, pela alteridade, pelo outro. Trata-se mais de uma ótica (ótikós), que nos remete à possibilidade da escuta ética.

E mais:

Para Levinas o Outro não é outro com uma alteridade relativa. A alteridade do Outro não depende de uma qualidade que o distinguiria do eu, pois essa distinção anula a alteridade. Mas, a relação entre o Outro e eu, não termina em número nem no conceito. O Outro permanece infinitamente transcendente, na epifania de seu rosto ele me chama e me interpela. (SIDEKUN³²).

Perceberemos a importância do conceito de alteridade em Levinas (1997), que teve em sua obra muitas contribuições para a história da filosofia contemporânea, a partir dos trabalhos de Franz Rosenzweig, quando questiona o totalitarismo do Estado e o idealismo, facetas perversas do pensamento moderno, que ocasionaram, por exemplo, a perseguição aos judeus. Sobre Levinas (1977) nos afirma Sidekun (2005).

Levinas é um pensador que vai além das perspectivas da subjetividade, do psiquismo e da egologia da Modernidade, inserindo-se na compreensão do reconhecimento dos Direitos Humanos

fundamentais ditados pela alteridade do outro que é o fundamento e a dimensão teleológica da justiça.

O conceito de alteridade nos interpela trazendo, sobretudo, uma responsabilidade irrestrita e absoluta do seu significado. Então, a partir das discussões do filósofo lituano, percebemos que a racionalidade não pode dar conta do *ethos* que transita na imagem de vários povos, com relação a sua própria idéia de criança/infância. A cosmogonia desses povos está intrinsecamente ligada ao que seja criança/infância, ela faz parte desse universo, nasce para cumprir um destino. Sua vida comunal está ligada aos valores socioexistencias contida nas *comunalidades* tradicionais. Suas crenças estão ligadas às suas práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais.

Levinas filósofo franco-lituano influenciado pela fenomenologia parte do princípio que a ética, e não, a ontologia é a filosofia primeira. A partir dessa percepção as reflexões aqui propostas levam a percepção de que distintos povos têm em sua estrutura societária sua própria identidade, organização, cosmovisão, hierarquias, vínculos comunais, formas de vida, valores, costumes, tradições que se desenham em suas alteridades:

A presença do rosto que vem de além do mundo, mas que me empenha na fraternidade humana, não me esmaga como uma essência nunimosa, que faz temer e se faz temer. Estar em relação dispensando-se dessa relação equivale a falar. Outrem não aparece apenas no seu rosto – como um fenômeno sujeito a ação e à dominação de uma liberdade. Infinitamente afastado da própria relação em que entra apresenta-se aí de choque como absoluto. (LEVINAS, 1988, p. 192-193).

A nossa compreensão de *arkhé* nos obriga a ampliar nossas reflexões principalmente para pensar o ato educativo através da alteridade radical. Desse modo, muitas questões se evidenciam: Qual o discurso universal de criança/infância que atravessa a "história" da formação social brasileira? De que criança/infância estamos falando nos cursos de "formação" de educadores/as? Que "história da humanidade" alimenta esse discurso? Quem é a criança que as políticas de Educação no Brasil (desde a colônia) vem enfatizando? Onde estão as crianças/infância aborígenes nesse conceito finito europocêntrico e que elaboração de mundo as caracterizam? Onde estão as crianças/infâncias africano-brasileiras nesse conceito finito e que elaboração de mundo

as caracterizam? E, por fim, que vivências como educadora me autorizam a fazer uma revisão crítica desse conceito finito/universal sobre criança/infância e propor outras perspectivas de abordagens pluriculturais?

Nesse sentido, retomo a minha trajetória como PRODESIANA, do grupo de pesquisa PRODESE ligado ao CNPq, e que integro desde 2008, elaborando projetos e práticas pedagógicas que dialogam com as alteridades da territorialidade da pesquisa aqui apresentadas.

O que precisamos é denunciar a prática da denegação da alteridade em vários âmbitos, a partir das ideologias que reforçam a forma como são representadas essas populações na sociedade, e na academia de todo país. Representações que defendem um sistema etnocêntrico que respalda o conhecimento somente sobre uma bacia-semântica, como afirma Luz (2000, p. 29): “as políticas educacionais no Brasil se constituíram como desdobramentos de ideologias erigidas para legitimar a Razão do Estado moderno, num contexto histórico, capitalista e imperialista”. No espaço escolar da Educação Infantil, é perceptível o não acolhimento da pluralidade cultural e práticas que visam preservar as ideologias de prolongação colonial imperialista, dados que serão demonstrados ao longo deste trabalho.

O silenciamento dessas histórias está imbricado ao racismo à brasileira, que foi constituído com hábitos que naturalizaram as práticas racistas, e é de extrema relevância admitir tal situação. Como nos afirma Munanga (2005, p. 18):

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista.

Ainda de acordo com Munanga (2005), é necessário criar, inventar, inovar caminhos para a desconstrução do racismo construído também por atitudes que nos levam a afetividade das crianças. Isto ocorre por meio das mídias e telenovelas na construção de seus personagens, fornecendo a falsa impressão de maioria branca no país, na opção restrita e majoritária de bonecas brancas configurando diferentes disfarces para a perpetração do racismo no país. Nesse contexto,

As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente. O produto da internalização dos estereótipos recalcadores da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e

a rejeição ao outro seu igual, são apontados pela sociedade como racismo do negro. A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador. (SILVA, 2005, p. 31).

Entretanto, o censo populacional fornecido pelo IBGE, em 2010, já nos afirma que 50,7% de brasileiros se declaram negros ou pardos e isso precisa estar representado em cargos públicos, nas universidades, no centro de pesquisas, em todo o país.

O documento DCNEI - Diretrizes Curriculares para Educação Infantil - apresenta discussões pertinentes e atuais que legislam sobre as práticas pedagógicas mais democráticas quando afirma nos aspectos da Proposta Pedagógica e Diversidade:

Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem: Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2010, p. 23).

Como alinhar essas proposições trazendo uma visão de criança/infância pertinente aos povos que caracterizam a multiferencialidade étnica contida na população brasileira, se a criança está inserida em um contexto pautado no discurso eurocêntrico? Aqui se impõe um grande desafio! Fica evidenciado que a escola atuará compondo um diálogo que garanta a autonomia para se fazer no contexto das relações familiares “uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (BRASIL, 2010, p. 23).

Quanto à proposta pedagógica, no que diz respeito à diversidade, as Diretrizes afirmam que:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Esse direcionamento é extremamente avançado e pertinente. Entretanto, vemos nas práticas escolares a fadiga dos valores que marcaram a modernidade, que desconsideram, de algum modo, a diversidade.

O desrespeito aos outros é o grande desafio do mundo contemporâneo. O perverso processo de negociação de identidade de grupos e povos, de sua visão de mundo, religião formas de apropriação do saber, de suas hierarquias e instituições, conduziu a um montante agressivo sem precedentes. [...] No rito de passagem para o século XXI, estamos presenciando o agravamento dos problemas cruciais advindos dos trágicos conflitos emergentes da diversidade humana. Alteridade, heterogeneidade, preconceito e discriminação marcam profundamente a formação pluriétnica e cultural do mundo contemporâneo³³.

Portanto, o que ocorre é que quando falamos do outro, o discurso pedagógico precisa ser reflexo de uma ética de coexistência e de respeito às alteridades dos povos milenares, que são constituidoras de seus próprios valores e linguagens.

2.1.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: para quê te quero?

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

Kabenguele Munanga

No território das escolas de Educação Infantil, as culturas tratadas como “minoritárias”, e, portanto, invisibilizadas nas práticas escolares, devem ser levadas em conta, conforme nos ensina Silva (2005, p. 21):

³³ Carta Africana dos Direitos Humanos, Nairobi, Quênia, 1981.

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

É preciso reconhecer que as ideologias hegemônicas que construíram barreiras sociais aos cidadãos de outras origens étnicas, que não a branca, são impostas todos os dias, em nossa sociedade. Assim, o educador precisa sair do senso comum que o leva a crença de uma democracia racial.

Apesar de terem transcorrido 10 anos da lei 10.639/03, o professor ainda sente-se mal preparado para lidar com questões de intervenção no que diz respeito ao racismo, e a inclusão do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e indígena no currículo escolar. Entre alunos, o drama está nos estereótipos e, principalmente, na invisibilidade do negro no conteúdo letivo. Assim sendo, as crianças que geralmente correspondem a maioria étnica de Santo Amaro de Ipitanga, na escola, não são representados nos livros, nas literaturas escolhidas, na decoração da escola, nas datas festivas, no calendário escolar, ou então são práticas pontuais da presença negra no currículo escolar, difere-se do que a lei propõe, haja vista que as experiências curriculares sobre a história e a cultura africana devem ocorrer ao longo do ano, com ações, intenções e conteúdos interrelacionados, especialmente em disciplinas como Língua Portuguesa, Artes e História.

Nesse contexto, algumas indagações atravessam esta pesquisa: o que acontece com as práticas pedagógicas na educação infantil, em Santo Amaro de Ipitanga, especificamente em Itinga? Que idéias de criança/infância os/as educadores/as trazem em seus discursos e práticas pedagógicas?

O conjunto das entrevistas que passaremos a explorar agora indicam muitos desafios que se impõem para o exercício do direito à alteridade na Educação. Começamos nossas entrevistas querendo saber se os professores conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se inspiravam-se nelas como direcionamento de suas práticas pedagógicas, a partir da seguinte questão: você utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como direcionamento de suas práticas pedagógicas?

As respostas a seguir nos dão o panorama da situação:

- Sim, conheço mais não sei tudo que está escrito, não. Acho que tudo que a gente faz dizem que é com base nele, lá. Eu sei que é uma falha minha. (entrevista vide apêndice).

Outras três professoras nos disseram sobre o desconhecimento das Diretrizes:

- Não.

A Diretora nos afirmou:

- Fazemos a utilização, das Diretrizes sim, direcionando o nosso trabalho. (entrevista vide apêndice)

- A diretora afirma utilizar as Diretrizes, entretanto acima percebemos o que a maioria nos afirma.

Outra inquietação nossa sobre aspectos fundamentais para a pesquisa, é a concepção de criança/infância que a escola enfatiza e quais práticas direcionam seus trabalhos, mas sobre a compreensão de criança/infância uma das educadoras afirmou não saber dizer.

Entretanto, as Diretrizes nos afirmam que criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

- Qual o seu entendimento de criança e infância?

- Criança, e infância? Criança é um ser que tem que respeitar em sua totalidade, aquilo que você falou de identidade, não aceitamos bullying. (entrevista vide apêndice).

- Criança, eu imagino que seja ao próprio ser, e infância o período de desenvolvimento pelo qual ela passa. (entrevista vide apêndice).

A criança de Itinga, territorialidade da pesquisa só precisa de atenção no aspecto referente ao bullying? A escola precisa estar atenta a vários aspectos do atendimento a infância, ao currículo, a proposta pedagógica, a concepção de educação na infância, e a proposta pedagógica para diversidade. O educador precisa estar preparado para organização de materiais, espaços e tempos que assegurem os valores civilizatórios africano, africano-brasileiro e dos povos inaugurais, vivenciando práticas pedagógicas que reajam contra o racismo, a discriminação, a violência física ou simbólica. Enfim, são várias as dimensões e aspectos a serem trabalhados dentro do contexto da escola.

Até aqui constatamos o despreparo das educadoras no trato com a diversidade. Percebemos, também, no perfil das educadoras, que a maioria não tem formação na área, nem cursos que sustentem/subsidiem práticas pedagógicas baseadas na diversidade étnico-cultural.

A participação da comunidade na construção do projeto Político Pedagógico dialoga com aspectos democráticos no ambiente escolar, além de se relacionarem com aspectos da valorização da cultura local.

Nas entrevistas, questionamos sobre a participação da comunidade na construção do Projeto Político pedagógico da Escola e quais as contribuições apresentadas nessa parceria:

- Na realidade a comunidade só participou por meio do colegiado, quem tem representantes da comunidade. Não lembro dos pontos específicos que foram abordados nessa participação. (entrevista vide apêndice).

Assim, percebemos que não há uma interação entre os saberes da comunidade, pois não há uma representatividade da mesma na construção do Projeto Político Pedagógico, que está sendo construído. É como se houvesse dois currículos: um currículo dentro da escola e outro que pulsa no viver cotidiano dos moradores de Itinga, com suas expressões civilizatórias, costumes, valores, e outros aspectos.

O DCNEI direciona os educadores e escolas de todo o Brasil, quanto ao Projeto Político Pedagógico, quando afirma:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

Portanto, o papel desse importante documento, deve dizer qual é a comunidade em que a escola está inserida, seus valores devem fazer parte das propostas pedagógicas, pois cada escola está imersa em uma realidade. Por essa razão, o Projeto Político Pedagógico é único, de acordo a territorialidade, em que está inserido.

Outra inquietação que levamos para o campo das entrevistas: será que as educadoras reconhecem suas crianças como africano-brasileiros ou descendentes dos povos inaugurais (Tupinambá)? Desse modo, perguntamos: como você vê a comunidade em que atua profissionalmente? Quais as características mais relevantes que você reconhece no segmento discente?

- A maioria é negra, com carência socioeconômica, e intelectual, sem instrução, não tem leitura. Eu vim de rede particular e é bem diferente. (entrevista vide apêndice).

- O perfil. São autênticos, são espontâneos, não se sentem tímidos, de maioria negra. (entrevista vide apêndice).

- ... são em sua maioria negros, condição socioeconômica baixa... eu tenho alunos que são negros e com traços indígenas....é mais para os traços indígenas: olhos puxados e cabelos lisos. (entrevista vide apêndice).

As educadoras reconhecem a maioria como negra, afirmam serem de condição socioeconômica baixa, e chamam atenção para seu fenótipo “eu tenho alunos que são negros e com traços indígenas....é mais para os traços indígenas olhos puxados e cabelos lisos”. (entrevista vide apêndice).

Os relatos acima mostram que é de conhecimento dos(as) educadores(as) a ancestralidade das crianças da territorialidade da pesquisa, sobretudo quando reconhecem que é uma maioria negra, mas onde estão as práticas para atender a essa população, que é maioria? O que verificamos é a reprodução da idéia da cultura, da história, dos valores, da população negra com um recalcamento ideológico. Por isso, a escola não deve evidenciá-las, pois só há espaço para cultura dita erudita, ou científica, que normalmente são colocados, a partir do modelo etnocêntrico. Mas as Diretrizes incluem as populações africanas, africano-brasileira, dos povos inaugurais, e da criança do campo para serem abordadas no contexto da escola.

Na sociedade brasileira a imagem do negro foi construída historicamente sendo associada a papéis sociais de pouca relevância. Então, no racismo à brasileira, que impõe um *apartheid* sócio econômico, essas idéias estão no discurso oculto também da escola. Observe o que nos relata uma educadora com relação a crianças de 4 anos.

- eles não querem se parecer com o preto(entrevista vide apêndice).

Ora, uma criança poderia querer ser negra(o) em um espaço de negação de sua negritude? A decoração da escola não retrata sua presença, as histórias infantis não contam sua história, os conteúdos não falam de seus heróis, enfim a ausência de aspectos do universo sócio-cultural negro brasileiro e negro africano se constituem

como um empecilho para a construção de representações positivas, por parte das crianças negras(os) que estão na escola.

Este dado trazido pela professora traz outra preocupação referente ao comportamento de crianças de 4 anos. Por essa razão, torna-se extremamente sério e relevante os/as educadores(as) refletirem sobre a seguinte afirmativa: “eles não querem se parecer com o preto”. Assim indagamos: o que leva uma criança de 4 anos a chegar a conclusão?

Poderemos pensar em vários vieses, como, por exemplo, a forma como a mídia apresenta e representa a população negra, a falta de bonecas que evidencie a estética de crianças negras, a ausência de brinquedos na escola que privilegie seus fenótipos.

Nessa perspectiva, queremos chamar atenção que não se pode isentar a escola da responsabilidade do seu silêncio, quanto da participação do/a negro(a) na história, na cultura, na vida econômica, e em tantos outros aspectos da construção da sociedade brasileira. Assim, percebemos nessas afirmações o recalcamento pelos estereótipos que se fez presente nas falas, como nos diz (LUZ, 1994, p. 25) “o valor da cultura negra que tanto enriquece o patrimônio cultural brasileiro ainda é praticamente desconhecido pela sociedade oficial.”

Em outro momento da entrevista, perguntamos sobre a comemoração do dia da Consciência Negra: Fale-me de suas proposições pedagógicas, você planeja suas aulas? Como é comemorado o dia da Consciência Negra?

Sim planejo. A gente comemora mais com penteados, desfiles, não faz muita coisa, mas, o que a gente não tem o que mostrar para eles, eles precisam de coisas mais palpáveis. Não posso ficar lá na frente só falando, são recursos caros que a gente não tem acesso, ou não sei onde está para fazer. (entrevista vide apêndice).

Sim planejo. Na verdade eu não tive este dia aqui na escola. Eu penso que a gente poderia falar da inclusão do negro na sociedade e dos importantes papéis que ele tem desempenhado falar do (longo silêncio) preconceito, que não devemos ter e do respeito que devemos ter com todo e qualquer cidadão. (entrevista vide apêndice).

Quanto à prática pedagógica, temos os seguintes dados.

Só trabalham com livros infantis de origem européia nas contações de histórias, os jogos pedagógicos também de origem europeia, a decoração também priorizam o

fenótipo do branco, não aparece o negro e o índio nos cartazes, murais, no cotidiano da escola, etc, e na exibição de filmes da mesma maneira.

Quando se tratou de metodologias, questionamos: quais sugestões a professora apresenta para se trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula? A professora nos respondeu:

- Culinária, as origens do ...no caso é ... étnicas, e tem também... (um longo silêncio ...) religião. Tem as danças folclóricas que tem as origens o maculelê, por exemplo, na culinária o sarapatel, as comidas com azeite de dendê. (entrevista vide apêndice).

A Lei nº 11.645/08 (que incorpora aspectos da 10.639/03) obriga, no currículo escolar das escolas públicas, a inclusão do estudo da cultura afro-brasileira e africana. Será possível aplicar essa Lei na Educação Infantil? Explique.

Sim, a depender da forma, qual a didática que a gente vai adotar, para que eles desde pequenos conheçam suas origens. Minha filha tem o cabelo diferente do meu, quando lava ele sobe, e ela chorou muito por isso, pois seu pai é negro. Passou muito creme para baixar o cabelo. (entrevista vide apêndice).

A história da África e sua relação de pertencimento étnico com o Brasil são aspectos que devem ser destacados no currículo das escolas brasileiras, conforme a lei 10.639.03.

As professoras respondem, quando perguntada sobre: Quais sugestões você apresenta para se trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula?

Não, eu não trabalho, justamente por não ter esse conhecimento. Quando trabalhei com elas, se identificaram, diziam me pareço com a personagem, trabalhei no ano passado essa história, “Menina Bonita do Laço de Fita”, o objetivo foi o de trabalhar o 20 de novembro, passou, virou a página, que eu não concordo. (entrevista vide apêndice).

Dramatização, teatro de fantoches, eu tenho em casa para a gente trabalhar esse tema. Eu tenho fantoches negros e brancos, filmes, histórias, por exemplo: A Menina Bonita do Laço de Fita, O menino Marrom. (entrevista vide apêndice).

É triste, angustiante e complexo. Até quando nossas crianças negras(os) não serão representadas no cotidiano da escola da Educação Infantil? Os dados nos relatam

toda uma dificuldade de se estabelecer um diálogo entre as origens civilizatórias da maioria das crianças de Santo Amaro de Ipitanga, Itinga, que são descendentes de africanos e indígenas e os conteúdos apresentados durante todo o ano letivo. Esses dados com certeza contribuem para essa não aceitação por parte dos alunos de não quererem se parecer com o negro. Outro fato importante é que os discursos das educadoras demonstram certo conhecimento do que deve ser elaborado, enquanto metodologias, mas não são verificadas essas práticas no cotidiano da escola.

O mais alarmante é que práticas como essas podem ocasionar certos sentimentos muitas vezes expressos por crianças brancas. Conforme destaca Cavalleiro (2007 p. 10):

Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele.

Essas elaborações acontecem na educação infantil e serão norteadoras na construção dos futuros cidadãos(ãs) brasileiras(os). Então, que tipo de geração a escola está construindo? Muitas são as “verdades” construídas ao longo dos séculos sobre Educação, e as mesmas não contemplam os valores existenciais e singularidades dos povos constituintes do território brasileiro. É urgente uma reflexão que oportunize a legitimação dos valores comunitários, garantindo o desenvolvimento físico-emocional de crianças que variam de 0 a 5 anos de idade.

É necessário elaborar ideias e sentimentos sobre a pluralidade cultural que mapeiam o planeta, enquanto educadores(as), percebemos a existência da escola como instituição que foi norteada por ideologias, como a do embranquecimento. As ideologias estiveram representadas por meio de um currículo etnocêntrico que se constituiu historicamente no Brasil. Entretanto, o educador(a) contemporâneo(a) deve se comprometer em organizar discursos e práticas pedagógicas sobre educação, para além do recálculo e do racismo.

Assim, as práticas voltadas para a pluralidade cultural oportunizam elaboração e força para pensarmos em políticas públicas para além de outros campos semânticos, as quais sejam capazes de fomentar: a pluralidade cultural, a riqueza do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e indígena, a diversidade do pensamento cosmológico, reconhecendo na heterogeneidade um diálogo rumo a dinâmica socioexistencial de distintos povos. Deste modo, a diversidade precisa ser um canal

valioso para as projeções das políticas de educação para a infância, criando dimensões curriculares que destaquem a ética de coexistência, resguardando as alteridades civilizatórias que caracterizam o Brasil.

A tentativa de homogeneizar as culturas são práticas velhas, mas, a partir da década de 50, pós-segunda guerra, as conclusões do informe da comissão da UNESCO sobre diversidade cultural “Nuestra Diversidad creativa” (1996), (UNESCO apud UNESCO, 2009) apontam os estudos de Levi-Strauss que sustentam a proteção da diversidade em si mesma. Assim, a ausência do respeito às características próprias de cada cultura são motivações para tensões e conflitos que permeiam a história da humanidade, e, por sua vez, acontecem ecos de exigências de uma identidade própria para os vários povos da terra, como nos afirma o documento da UNESCO.

Desde sua criação, a UNESCO está convencida do valor intrínseco e da necessidade da diversidade cultural. Sua constituição (1945) menciona a ‘fecunda diversidade’ das culturas do mundo. Esta convicção é tão pertinente hoje como no passado, apesar de que a definição de ‘cultura’ é agora muito mais ampla e de que a mundialização tem modificado significativamente a situação existente ao término da segunda guerra Mundial. (UNESCO, 2009, p. 3).

E mais:

As reflexões de Levi- Strauss “sustentavam que a proteção da diversidade cultural não devia se limitar no manter o status quo senão que era a diversidade em si mesma o que deveria se salvar, e não a forma externa e visível com que cada período havia descoberto tal diversidade. (UNESCO, 2009, p. 4).

O que verificamos em Santo Amaro de Ipitanga, são reflexos dessas discussões tão relevantes? Não, mas práticas curriculares na educação infantil que desconsideram saberes e anseios de outras compreensões de mundo, como nos salienta Munduruku (2012, p. 3-4).

O humano ocidental cresceu para dominar a natureza como algo fora dele. Dessa forma, ele ignorou a escrita da natureza na tentativa de tornar-se dono dela. Desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita que aquela infinitamente mais antiga.

Entretanto, o que vimos na escola é que houve um envolvimento de toda a equipe para falar dos bichos de estimação, como projeto curricular na escola, mas na

semana da consciência negra a escola não havia elaborado um discurso para tratar do tema.

Para Luz (2000, p. 79):

Assim, erige-se um discurso pedagógico que só circula preso a pólos de análises que atuam linearmente com categorias: “erudito” X “popular”, “dominante X dominado”, “oprimido X opressor”, “senso comum” X “consciência filosófica”, “alienado” X “consciência crítica”, “colonizador” X “colonizado”, “pobre” X “rico”, e “multirreferencialidades”. Quando são operacionalizadas políticas educacionais assentadas nesses pólos de compreensão, vem à tona, tensões e conflitos seríssimos no âmbito escolar, já que essas políticas ascéticas e tecnoburocráticas não dão conta e/ou são engolidos pela pujança da cosmogonia africana.

Para tanto, em um mundo de culturas diversas, a escola, seus educadores(as), funcionário(as), gestores(as), coordenadores(as) precisam atentar para o diálogo pluricultural, que é sobretudo, uma possibilidade de diálogo entre civilizações, considerando a contribuição do pensamento civilizatório e o respeito às alteridades. Também, os estereótipos culturais são marcados por fronteiras no Brasil entre brancos e negros, que geram intolerância, supostamente evidenciada por uma falsa ideia de superioridade racial que é fortalecida na escola no contexto do currículo gerando saberes que destoam da comunidade na qual a escola está inserida.

2.3 Aspectos da legislação na Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988 assegura à criança o direito a Educação Infantil, concebendo-a como sujeito de direitos e este é um marco histórico no país, pois a partir daí ocorre uma maior democratização do acesso à Educação Infantil e do fortalecimento dos movimentos sociais na redemocratização da política do país.

Nesse contexto, o filho do trabalhador, consequentemente a população majoritariamente negra, passa a receber educação no período chamado Educação Infantil. Outro aspecto importante foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração dos Direitos das Crianças (ONU), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) documentos que aparecem, nesse cenário, trazendo uma discussão mais democrática e com atenção maior às questões pertinentes à diversidade sociocultural.

Com isso, ocorreu também uma mudança de perspectiva sobre a ideia de educar a criança pequena: a de não assistencialismo, superando práticas assistencialistas vigentes no Brasil. Além disso, faz-se necessário o reconhecimento da heterogeneidade étnicorracial citado em um dos artigos da Constituição, que diz o seguinte:

Art.242, &1º - O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988).

E mais, no artigo 26 da LDB:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996).

Dessa maneira demonstra, de forma contundente e inequívoca, a ancestralidade africana e indígena na formação do povo brasileiro, sendo que o ensino da história no país deverá seguir este caminho em seus conteúdos programáticos. Cabe aqui uma maior atenção ao artigo 210 na Constituição Federal, no tocante à pluralidade cultural, a qual assegura a utilização das línguas maternas das comunidades indígenas e dos processos próprios de aprendizagem em todo território nacional, abrindo caminhos para muitas discussões.

Todas essas reflexões não parecem fazer parte das práticas pedagógicas da educação Infantil, pois o cotidiano da escola que nos dedicamos a estudar demonstra pouco domínio em relação ao contexto das proposições trazidas por esses documentos. Pelos dados coletados, verificamos um trabalho pontual, restrito às datas comemorativas que trazem a participação social, cultural do negro ou do indígena de modo superficial.

A luta pelo reconhecimento do patrimônio civilizatório africano e africano-brasileiro foi construída, historicamente, por ações desde o século XVI, com a chegada dos africanos no Brasil. Destaco, aqui, o exemplo em 1936, a saudosa Mãe Aninha do Afonjá que recomendou ao então presidente Getúlio Vargas a revogação de um decreto-lei, e o presidente removeu o aspecto de clandestinidade do Candomblé. Nesta época era considerado um delito sujeito a prescrições penais. Na Constituição de 1988, a lei

7.716, 1989 (Deputado Federal do RJ, VALENTE, 1997, p. 76-8), o racismo é estabelecido como crime.

A conquista de discussões como essa trazida pelas Diretrizes foi efetivada pela atuante participação das *comunalidades* da Bahia e Rio de Janeiro, além dos Movimentos Negro Brasileiro que, desde meados do século XX, têm apontado o papel de reprodução da escola no sentido de manifestar e fortalecer aspectos de estereótipos e preconceitos contra a população negra. Na realização da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, promovida pelo Movimento Negro Unificado em conjunto com várias entidades negras de todo o país, em Brasília, em 1986, os participantes aprovaram uma série de proposições que foram inscritas na Constituição de 1988. Travava-se de um leque de conquistas jurídicas, dentre as quais a previsão de que o ensino de história deve levar em consideração “a constituição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (CEERT, 2011, p. 12), e o respeito aos valores culturais.

Ora, Santo Amaro de Ipitanga demonstra sua opulência civilizatória, que se desdobra nas leis 10.639.03 e 11.645.08, quando em suas terras a história de povos milenares se desenham conjuntamente com a narrativa do município. Essas expressões civilizatórias precisam aparecer nas práticas pedagógicas, nos projetos, nas histórias que são narradas, nos murais, enfim no cotidiano das crianças ipitangueses.

É importante perceber, nessa trajetória, a estratégia de luta das *comunalidades* da Bahia e Rio de Janeiro e os Movimentos Negro no Brasil. Nesse sentido, é que a partir daí são suscitadas pressões para a conquista das Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08, e, por consequência, o fomento as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Deste modo, os movimentos políticos de inserção dos valores civilizatórios africano-brasileiros ganharam força nas esferas educacionais, sociais e políticas, deixando de ser somente um desejo dos movimentos atuantes, mas uma realidade no contexto da legislação brasileira, com as leis 10.639/03, e posteriormente a 11.645/08. Nessa perspectiva, é importante a contextualização feita por Luz (2007, p.14):

A efervescência do debate sobre a Lei 10.639/03 que entrou em vigor em 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo da Educação Básica o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira, e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras, é o foco da nossa análise, principalmente depois de constatarmos muita ansiedade entre os professores/as, sob a pressão de ter que contribuir no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas suas escolas. Deste modo levando em consideração as questões muitas vezes dispersas e equivocadas que

vêm afligindo professores(as), e àquelas que habitam o imaginário de crianças, adolescentes e jovens que deverão vivenciar a Lei, aqui é importante esclarecer que o processo de sua implantação não está ocorrendo em águas tranquilas. A Lei 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as *comunidades* africano-brasileiras que durante muito tempo realizaram, instituíram iniciativas em Educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re)criação nas Américas.

Assim, estas contribuições dão apoio a toda uma reflexão no sentido de compreendermos, historicamente, a importância destas conquistas para as *comunidades* africano-brasileiras e para o Movimento Negro acerca da luta pela institucionalização da legislação sobre a inclusão da história e cultura africano-brasileira e indígena, tendo em vista modificar todo um panorama no currículo das escolas, no contexto da contemporaneidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), acerca da Pluralidade Cultural, trazem a percepção das diferenças étnicas, raciais e de gênero, procurando reconhecer as diversidades culturais e o contexto da escola como um espaço em que essas discussões devem ser estimuladas e ampliadas, pois, historicamente, o espaço público na escola não reconhece o convívio democrático com a diversidade.

Por outro lado, a legislação com relação à Educação Infantil no país é nova, pois somente na década de 90, a lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, Artigo 4º, inciso IV, garante a criança –“atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade ”cabendo a União artigo 9º, inciso “IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil...” (BRASIL, 1996, p. 4). Esse trecho da lei determinou a Educação Infantil como etapa de educação básica, proposta pedagógica coerente que trazem os ditames da nova legislação e conduziu a uma especificação do profissional que atende a esse seguimento.

Em seu artigo 62, a LDB estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996).

Outro aspecto relevante em relação à LDB/96 é que, a partir dela, caberá aos municípios manter a educação infantil pública como garante o Art. 18º. Os sistemas

municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantida pelo Poder Público municipal. (BRASIL, 1996, p. 6).

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996, p. 6).

A legislação afirma, também, com relação à Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança, a faixa etária desses alunos, o local em que deve ser oferecido este serviço e como serão as avaliações pedagógicas realizadas pelas escolas.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 11).

É importante salientar também que o artigo 26, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996 situa-se no capítulo da educação básica, e, portanto, inclui a educação infantil, o ensino fundamental e médio, e afirmam: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (artigo 26). E também, no inciso 2º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras”. (alteração da LDB, 1996, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.)

Sendo assim, já fica estabelecido como imperativo esta prática na Educação Infantil, antes das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2010, uma vez que esse direcionamento está incluído na educação básica com um direcionamento educacional voltado para as matrizes africana e indígena. Neste cenário, cabe as seguintes reflexões:

A temática da diversidade étnico-racial é muitas vezes tomada como tema secundário, menos importante, desvinculado da política educacional. No entanto, a alteração da lei de Diretrizes e Bases pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 inclui a diversidade como conteúdo essencial da educação. (CEERT, 2011, p. 12).

Do mesmo modo, essa temática é relevante para toda a sociedade: para as crianças; nas relações plurais que são construídas desde cedo; para os pais para fortalecimento de suas identidades e desconstrução de um histórico escolar etnocêntrico e racista; para a comunidade do entorno da escola como forma de valorização dos saberes pertencentes a suas ascendências; para a escola no que tange à construção de um novo Projeto Político Pedagógico mais próximo da realidade étnico-cultural brasileira; para os professores; como um desafio que se impõe na contemporaneidade, no sentido de assegurar este direito aos seus alunos, e na contribuição da desconstrução do mito da democracia racial.

Leis, a exemplo do Estatuto da Criança e do adolescente, da lei 8.069, 90, também demonstram o mesmo caminho, quando afirma no artigo 16- O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: III, crença e culto religiosos”, V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, p. 13), e no aspecto do tratamento assegura no artigo 18 - É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, p. 13). Assim, percebemos a implicações às práticas de racismo e discriminação com relação a qualquer tipo de manifestação de crenças ou valores oriundos das comunidades tradicionais manifestados pelas crianças nos diversos ambientes de suas vivências, inclusive na escola.

A tônica do século XX foi a diversidade e, como consequência, são discutidas proposições em vários órgãos, nas esferas municipais, estaduais e federais, e em 2013 completou 10 anos da Lei 10.639.03, 10 anos da criação da Primeira Secretaria

Municipal de Reparação do país – que foi a de Salvador; 10 anos da criação da SEPPIR Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; o início da “década do afro-descendente” – 2013 a 2023, e em 2011 o Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes.

Muitos documentos referenciaram o atual momento de proposições para as populações afrodescendentes, sendo eles a Constituição Federal de 1988, o Fortalecimentos dos movimentos sociais; a Lei 8.069/90; O Estatuto da Criança e do Adolescente; a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa que realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001; a Conquista das Leis 10.639/03; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Lei 11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010; O Estatuto da Igualdade Racial, SEPPIR, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2010. Sobre isso

É importante também salientar que a nossa abordagem sobre civilização a concebe como constituída de elementos originais cuja diversidade existencial envolve: mundo histórico, organizações políticas, costumes, linguagens, modos de produção, cosmogonias, ética, instituições, cidades, conformações hierárquicas, concepções filosóficas e estéticas, formas alimentares, liturgia, estrutura social e individual baseada na absorção de princípios e conhecimentos, patrimônio de mitos, enfim, um sistema cuja complexa trama simbólica, revitaliza e reforça a existência no aqui e agora. (LUZ, 1999, p. 50).

Outro ponto relevante que deve ser levado em consideração é a formação do professor de Educação Infantil. A partir da década de 80 até o final dos anos 90³⁴, houve um crescimento acadêmico no que diz respeito a esses profissionais que atuam na Educação Infantil. Os dados apontam que esses pesquisadores estão iniciando suas carreiras acadêmicas ou em formação mais recentemente, e sobre a região, essa formação de mestrado concentra em cidades como: São Paulo USP, UNICAMP, e teses de doutorado, conforme STRENZEL³⁵.

No caso das teses de doutorado, as 39 pesquisas encontradas foram produzidas principalmente na USP (15 trabalhos) e na UNICAMP (6 trabalhos). As demais pesquisas distribuem-se de maneira esparsa

³⁴ (fonte de referências: - resumos de teses de doutorado e dissertações de mestrado contidos na base de dados em CD Rom1, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

³⁵ Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0710t.PDF>

entre 5 universidades do Sudeste do país, três do Sul e uma do Nordeste. Estas últimas, registraram cada uma, apenas uma tese concluída neste período (PUC-RS, UFRGS, UFSC, UFRJ, PUC-RJ, UFSCar, e PUC-SP, UNESP, UFBa). (STRENZEL, s/d, p. 4).

E mais:

Dentre as 348 dissertações analisadas foram identificados estudos sobre as “Orientações da Prática Pedagógica”, relacionados ao desenvolvimento infantil, as teorias psicológicas, a interação social, relações entre adultos e crianças e entre criança-criança. Estes temas associam-se a outros, tais como: brinquedo e brincadeiras, linguagem e afetividade. Estes estudos correspondem em volume e importância àqueles dedicados aos temas tipicamente educacionais, apresentando frequência ligeiramente superior ao tratar de assuntos como prática pedagógica, currículo, educação-finalidades e objetivos, métodos pedagógicos, avaliação, teorias educacionais, etc. (STRENZEL, s/d, p. 4).

Isso demonstra, de forma significativa, a ausência, nesse período, de pesquisas no campo da diversidade, refletindo nas práticas pedagógicas nas escolas de todo país, apresentando para a criança apenas a cultura branca. Além de que, os dados da pesquisa apresentam que a escola pesquisada evidenciou nos conteúdos dos projetos o cuidado com os animais, tema recorrente, mas a presença negra foi silenciada, a criança negra de Itinga fica imersa no contexto civilizatório euroamericano.

Também tem estudos³⁶ relacionados à linguagem, à alfabetização e à leitura, a “História e Política da Educação Infantil”, professores(as) de educação infantil e sua formação, com a formação em serviço e com os demais profissionais da educação infantil. Nas pesquisas do doutorado aparecem as brincadeiras, os jogos, a linguagem, as interações sociais, a educação especial, as artes, a informática, os processos de desenvolvimento, a literatura infantil, a prática pedagógica, os processos de inserção das crianças nas creches, as noções matemáticas, e a formação de professores.

Portanto, para STRENZEL (idem), os estudos abrangendo raças, grupos étnicos e gênero, começam a aparecer nos anos 90. Esses dados refletem a realidade do currículo e o despreparo dos(as) educadores(as) em lidarem com a complexidade do tema sobre pluralidade cultural, identidade, e outros valores civilizatórios oriundos de outras bacias semânticas que não a greco-romana, anglo-saxã, ou euroamericana. Assim, trazemos mais um direcionamento em nossa pesquisa que seria a carência de

³⁶ STRENZEL, Giandréa Reuss. A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós Graduação em Educação. www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0710t.PDF, (dia 8 de julho de 2013, as 9hs, 13).

formação continuada dos educadores da Educação Infantil, no que diz respeito à pluralidade cultural.

2.2.1 Educação Infantil e a Pedagogia do recalque

A pedagogia do recalque³⁷ tem marcado as gerações de negros(as) nas escolas brasileiras, com a imposição de uma visão etnocêntrica e dicotômica com relação ao saberes de povos milenares. Nesse contexto, as discussões se estabeleciam no currículo entre dois pontos principais: superioridade/inferioridade nas eleições dos saberes que a escola pretende evidenciar para as gerações de alunos(as). Estes conteúdos permanecem no limiar de contexto do “erudito” X “popular”, “dominante” X “dominado”, “oprimido X opressor”, “senso comum” X “consciência filosófica”, “alienado” X “consciência crítica”, “colonizador” X “colonizado”, “pobre” X “rico”, e “multirreferencialidades” (LUZ, 2000, p. 79). Essa realidade precisa mudar, pois até quando os educadores(as) brasileiros(as) irão silenciar acerca das origens pluriétnicas do povo brasileiro?

Esses caminhos se reverberam no contexto da educação infantil. Desse modo, vamos fazer um caminho para entendermos um pouco da história desse importante segmento da educação brasileira. A partir da década de 30, o país é marcado pelo espaço institucional para a educação infantil de 0 a 6 anos através do Departamento Nacional da Criança que entra em vigor em 1940, abordando a educação infantil numa perspectiva da pluralidade social. É importante ressaltar que este modelo era alvo dos médicos, sanitaristas e higienistas, e não propriamente dos(as) educadores(as). Esta configuração se fortaleceu pelo direcionamento político econômico da época que se configurou para as necessidades da sociedade e do mercado urbano-industrial que leva as mães ao mercado de trabalho, gerando, conseqüentemente, a criação de Creches, Jardins de Infância e Pré-escolas, as quais surgem como um direito.

Embora consideradas um mal, na medida em que a sua existência nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo especialmente) revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, as creches eram vistas como indispensáveis. (VIEIRA, 1988, p. 4).

³⁷ Conceito criado por Narcimária Luz no seu livro Abebe, 2000.

Não se pode perder de vista que toda essa argumentação teórica em torno das políticas higienistas tem seus tentáculos na perversa e ultrajante higiene racial do início do século XX, as quais estão ligadas, por sua vez, as noções tradicionais de saúde pública no Brasil pós-abolicionismo, a partir do conceito de “hereditariedade”. Este ponto de vista interliga a ideia de “melhoramento” das características fenotípicas proposta por Francis Galton no conceito pseudocientífico da eugenia.

Pode-se ressaltar também que, historicamente, no Brasil, a infância dos povos indígenas e descendentes de africanos fora marcada pela crueldade e exploração no processo desumanizador impetrado pelo colonizador. As crianças eram vistas como mão de obra à disposição do sistema mercantilista da época, eram capturadas e vendidas nos abomináveis mercados de pessoas, sofriam alto índice de mortalidade infantil, se viam obrigadas a trabalharem.

Muitas vezes as crianças escravas eram separadas de seus pais e, segundo censos realizados no Brasil nos séculos XVIII e XIX, já desde os três anos de idade as crianças negras apareciam como destinadas ao trabalho doméstico ou a atividades agrícolas. (DOURADO, 2009, p. 13).

Sendo utilizados com a finalidade de mão de obra, e no que tange a exploração dos povos indígenas, o discurso não parece ter mudado neste contexto.

O Brasil, cujas terras estão alimentadas pelos corpos de nossos antepassados, deve lembrar-se disso sempre e nós, como índios, sempre estaremos citando, não como forma de provocação, de ódio ou de vingança, mas de respeito, de resgate ou, no mínimo, de lembrança, para que isso jamais se repita em qualquer situação atual ou futura. (TERENA, 1992, p. 28).

A negação dos saberes, as multiformas de educar e o genocídio das populações indígenas pelo sistema escravocrata no Brasil foi alarmante (TERENA, 1992). A denúncia de Terena (1992) nos reporta ao completo desconhecimento por parte das crianças brasileiras acerca da presença e patrimônio civilizatório dos diversos povos indígenas no país e a ausência dos conhecimentos milenares desses povos, nos cursos de formação de professores em pleno século XXI.

Depois que o sistema escravocrata em terras brasileiras deixa de existir. Neste contexto fica evidenciado a inexistência de políticas públicas para as crianças oriundas dessa tragédia humana. Desse modo, os filhos da escravidão continuam explorados e entram em cena os filhos dos imigrantes, os quais vieram para o *sonho da América*. Desse modo, seguem o mesmo destino de exploração capitalista, pois “15% do total da mão de obra absorvida em estabelecimentos industriais da cidade de São Paulo eram crianças e adolescentes” naquele período (DOURADO, 2009, p. 16).

Após séculos cruéis de escravização, o racismo passa a ser um mecanismo eficiente de naturalização das práticas de exclusão socioeconômica, sendo engendrado pelas instituições que constituíram as origens hierárquicas da sociedade brasileira. Essas práticas favorecem o pertencimento racial de um determinado grupo, e a escola enquanto instituição reproduziu historicamente essas desigualdades. Nesse cenário, “superar as desigualdades étnico-raciais forjadas pelo racismo insere-se num longo e difícil caminho marcado por veredas” (TRINDADE, 2011, p. 3).

Estas desigualdades estão demonstradas, aqui, pela pobreza no Brasil que tem cara e nome. Na pesquisa realizada pelo UNICEF, Fundo das Nações Unidas para Infância e UNIFEM, Fundo de desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, em 2004, evidenciou-se que 59,6% de crianças pobres são negras no Brasil, contra 34,5 de crianças brancas, e as famílias pesquisadas vivendo com renda per capita de até ½ salário mínimo, (fonte: IBGE/PNAD tabulação especial elaboração IBGE/UNICEF, 2004).

A manutenção dos privilégios que foram construídos historicamente, a partir das matrizes fenotípicas no país, também é uma vertente que alimentou a situação e exclusão das crianças negras. Foi e, em alguns casos, ainda é relegado ao negro o papel de subcidadão, o racismo promove e reproduz um comportamento hostil, sobretudo, porque as elites, não desejam largar seus privilégios. As atribuições fenotípicas e culturais baseadas nas pseudoteorias evolucionistas do século XIX, chamadas de racismo científico, darão força às formas de racismo contra a população negra nas relações de trabalho, na escola e na vida em sociedade.

Essas ideologias foram construídas tomando por base os estereótipos que são constituintes da sociedade oficial, como forma de representação do negro e dos aborígenes.

A característica do estereótipo é justificar a exploração e a opressão pelo índice imaginário de superioridade de um grupo humano sobre outro, recalcando todo processo

histórico que engendrou esta determinada situação (LUZ, 1994, p. 24). Os antropólogos como James George Frazer e Edward Burnett e Lewis Morgan formularam conceitos e considerações sobre a suposta “superioridade civilizatória” que origina o racismo científico, e, do mesmo modo, justifica a ascendência da civilização branca sobre as demais, classificando as diferenças de distintos povos em arquiteturas que dividem expressões civilizatórias em bárbaros, primitivos e civilizados.

É preciso destacar que a população negra sofre histórica violação dos direitos humanos, permanecendo a falácia do direito a uma cidadania plena. Autores como Cavalleiro (2000) continuam a afirmar que o racismo institucional é, sim, uma das causas das desigualdades sociais e econômicas que afligem os negros no país. Sendo assim, devem ser combatidas, com vigor, pelos intelectuais, por políticas públicas no país e por toda sociedade.

Sendo assim, essas reflexões nos apontam para a história da educação infantil e a pedagogia do recálque no Brasil, demonstrando que as práticas pedagógicas na atualidade são reflexos, todavia, dos valores coloniais e imperialistas. Essas práticas são respaldadas por afirmações, como por exemplo: “*o negro é incapaz de civilização*”³⁸, representações que modelaram os valores éticos e estéticos da escola a partir de uma única perspectiva.

Essa incapacidade foi o aval para que tantos trabalhos acadêmicos surgissem, todos, em geral, deformando e recalando a vertente cultural negro-brasileira, servindo de base para irradiação e fortalecimento ideológico do preconceito racial e cultural. (LUZ, 1994, p. 23). Esta maneira de enxergar o mundo influencia a organização do espaço, a arquitetura, a formação dos educadores/as, a relação dos educadores/as e funcionários com as crianças e suas famílias, os conteúdos, material didático, a temporalidade, entre outros, desenhando um caminho de exclusão da população negra e aborígine na escola.

Portanto, é preciso construir políticas públicas de fomento à melhor formação do educador da educação infantil no que tange à pluralidade étnico cultural, com incentivos a pós-graduações, apoio a produções e distribuição de livros didáticos e paradidáticos que evidenciem uma nova epistemologia acerca dos estudos da população negra brasileira, e dos povos inaugurais, levando em conta aspectos da história, da cultura, dos protagonismos locais, dentre outros aspectos de igual valor.

³⁸ <http://blogdoacra.blogspot.com.br/2014/02/participacao-do-prodese-em-eventos-de.html>

Consequentemente, os/(as) educadores(as), as secretarias de educação nos âmbitos Estaduais e Municipais, precisam assumir uma postura de responsabilidade quanto ao fomento de um diálogo pluriétnico, que tome como ponto central a diversidade como patrimônio imaterial, como nos orienta o documento da UNESCO (2009, p. 37). Ademais, nesse contexto, faz-se necessário inserir as reflexões do filósofo LEVINAS, quando propõe o conceito da escuta ética, a qual deve permear as elaborações de metodologias e conteúdos propositivos.

Assim, entendemos que a diversidade cultural não é simplesmente um bem que se deve preservar, senão um recurso que é preciso fomentar, inclusive em âmbitos relativamente afastados da cultura entendida no sentido estrito. (UNESCO, 2009, p. 5).

Aprofundar as discussões para a questão da diversidade cultural nas práticas curriculares é um dos focos, senão o mais relevante desta pesquisa. Tomamos por base o conceito trazido pela UNESCO quando afirma:

A diversidade cultural é antes de tudo um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente, a partir de observações etnográficas, ainda que quando os limites que marcam as linhas de uma cultura específica sejam mais difíceis de determinar do que parece a primeira vista. (UNESCO, 2009, p. 3).

Nesse contexto, as migrações de várias etnias para variados países, a imposição da globalização, o crescimento das redes de comunicação, o crescimento dos mercados internacionais trouxe, como consequência, o contato entre várias culturas de maneira acelerada que originou intolerâncias com respeito à diversidade cultural em todo o planeta.

Assim, as discussões trazidas nesse importante documento da UNESCO nos dá fôlego para trazermos reflexões para o campo da educação, a exemplo da ausência do *ethos* cultural na escola, que advem das várias visões de mundo, as quais se refletem as diferentes culturas. São sinais que reforçam o racismo e o preconceito? Até que ponto as ausências de práticas educativas pautado na pluralidade cultural de Santo Amaro de Ipitanga tem como causa a formação do(a) educador(a)? Esses(as) educadores(as) compreendem suas práticas como elementos que atuam de forma negativa para a construção de uma sociedade mais igualitária, menos racista, menos discriminatória?

Observemos este trecho da entrevista de uma das educadoras, que tem 19 anos de profissão, quando comenta sobre a obrigatoriedade da implementação da lei 10.639/03.

(...)Você fala que é obrigatório, quero discutir as coisas, assim ela deve ser aplicada. Não, porque, precisam estudar... mas não por questão de moda, os professores, precisam estudar, precisam de qualificação, não estamos acostumados a isso. Não é um projeto que cai de pára-quedas, é importante, o professor precisa se preparar, qual o aparato? O professor não está preparado, (pergunta afirmando).... ninguém sabe as fases de desenvolvimento, quanto mais. O governo precisa dar o suporte.

Nesse relato persiste um discurso constante dos(as) educadores(as), que dizem: não temos formação para isso, ou aquilo, como uma forma de se eximirem de suas responsabilidades política, profissional e social com relação à ancestralidade de seus alunos(as), práticas que reforçam a ausência do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e indígena na educação infantil.

Também encontramos a ausência desses discursos nos encontros pedagógicos, na sistematização e obrigatoriedade da formação dos(as) educadores(as) da educação infantil por parte dos municípios, ou por órgãos do estado em todo país. Esses são pontos frágeis e de extrema relevância para o entendimento do(a) educador(a) com relação à problemática.

Assim, é preciso ficarmos atentos, pois as crianças pequenas já elaboram discursos e práticas com relação à compreensão do outro e de si mesma. Vejamos essa citação: “A relação diária com crianças de quatro anos a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa etária, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem”.

Essas elaborações acontecem na educação infantil e influenciam a construção dos futuros cidadãos brasileiros. Então, que tipo de geração a escola pensa está construindo? Muitas são as “verdades” construídas ao longo dos séculos sobre Educação, e as mesmas não contemplam os valores existenciais e singularidades dos diversos povos em território brasileiro. É urgente uma reflexão que oportunize a legitimação dos valores comunitários, garantindo o desenvolvimento físico-emocional de crianças que variam de 0 a 5 anos de idade.

Portanto, é necessário elaborar ideias e sentimentos sobre a pluralidade cultural e, com esse reconhecimento, percebermos, enquanto educadores(as), a existência da escola como instituição que reforçou estruturas ideológicas a exemplo da ideologia do

embranquecimento, política pós-abolição que buscou mão de obra branca, como forma de demonstrar a suposta superioridade da raça branca sobre as demais.

Desde sua criação, a UNESCO está convencida do valor intrínseco e da necessidade da diversidade cultural. Sua constituição (1945) menciona a “fecunda diversidade” das culturas do mundo. Esta convicção é tão pertinente hoje como no passado, apesar de que a definição de “cultura” é agora muito mais ampla e de que a mundialização tem modificado significativamente a situação existente com o término da segunda guerra Mundial. (UNESCO, 2009. p. 3). A diversidade, deste modo, precisa ser um canal valioso para as projeções das políticas de educação para a infância, criando dimensões curriculares que destaquem a ética de coexistência, resguardando as alteridades civilizatórias que caracterizam o Brasil.

CAPÍTULO III

“SÓ LEVA PEDRADA ÁRVORE QUE DÁ FRUTO”: ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Optamos pelo provérbio africano-brasileiro “só leva pedrada a árvore que dá fruto”³⁹ como uma metáfora capaz de convidar o leitor para conhecer os caminhos que percorremos para realizar esta pesquisa, e saber que neles fomos estimulados a desenvolver proposições importantes para a implantação de políticas voltadas para a Educação Infantil, em Santo Amaro de Ipitanga.

Nesses caminhos, plantamos ideias e iniciativas institucionais, que metaforicamente se constituíram como árvores carregadas de frutos, nos animando a compor movimentos que intercambiavam com as *comunalidades* tradicionais e lideranças africano-brasileiras, com as quais conseguimos estabelecer diálogos promissores visando a afirmação do seu patrimônio civilizatório nos currículos de Educação Infantil, no município de Santo Amaro de Ipitanga.

Infelizmente, reconhecemos que muitas das “árvores frutíferas” que representam nossas iniciativas institucionais junto as *comunalidades* tradicionais e lideranças africano-brasileiras, tendem a sofrer o impacto perverso da ideologia do racismo que atravessa o cotidiano das escolas. Assim, através da sabedoria afro-brasileira, aprendemos a nos aproximar das árvores frutíferas erguidas pelos caminhos da pesquisa, cuidando, zelando, mantendo-as vivas face às adversidades institucionais e propondo inaugurar novos horizontes acerca das presenças civilizatórias africano-brasileiras e indígenas que brotam da territorialidade desta pesquisa.

Nesses diálogos e intercâmbios, abrem-se novos caminhos com a Escola Municipal do Loteamento Santa Júlia, no bairro de Itinga inclua-se aí as crianças, seus gestores(as), seus coordenadores(as), os(as) professores(as), Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Cultura e Turismo, Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia, Superintendência de Promoção da Igualdade Racial do município, Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia, o Bloco Afro BANKOMA vinculado a comunidade terreiro São Jorge da Goméia. Um dos mais importantes desdobramentos na pesquisa foi a criação do NAFIR - Núcleo de

³⁹ LUZ, Marco Aurélio. Provérbios no Mundo Brasileiro <http://blogdoacra.blogspot.com.br/2011/05/proverbios-no-mundo-brasileiro.html>. no Brasil nós recebemos e incorporamos no nosso viver cotidiano, a tradição dos provérbios desde a África para reafirmarmos e garantirmos a continuidade do conhecimento ancestral.

Ações Afirmativas, que concebemos no âmbito da Secretaria de Educação e sob a nossa coordenação.

Todas essas proposições contribuíram para constatar como estão sendo desenvolvidas as linguagens ética e estética no currículo da Educação Infantil, sob a perspectiva africano-brasileira em um determinado espaço educativo, levando em consideração as questões culturais de Santo Amaro de Ipitanga, seus significados, pois, podem ser percebidas as dinâmicas das crenças, valores e linguagens que são oriundas da territorialidade observada.

A escolha de um trabalho de caráter etnográfico, nesse caso, foi o fato de que não conseguiríamos tratar de uma composição de linguagens para a Educação Infantil, em Santo Amaro de Ipitanga, sem tratar da riqueza dos patrimônios civilizatórios que compõem essa territorialidade. Sobre a Etnografia Matos (2004, p. 67) nos diz:

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Dessa forma a utilização das técnicas e procedimentos etnográficos não seguem padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, tem que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo.

Para atender a essa característica fundamental da pesquisa de caráter etnográfico, procuramos unir os valores, as cores, as formas, a maneira de pensar, o universo cosmogônico, os contos e mitos africanos, africano-brasileiros e outros aspectos, dando voz aos significados culturais que estão por detrás de cada linguagem por meio das vivências que optamos em realizar.

Através dessa opção metodológica da pesquisa de natureza qualitativa, que privilegia a subjetividade, foi possível a seleção e análise criteriosa dos livros disponibilizados na biblioteca e apoiados por Programas do Governo Federal, a exemplo da Fundação Biblioteca Nacional (2010), que eram apresentados como dedicados a história das populações negras e indígenas. Outros aspectos como a atmosfera das relações étnicorracial no ambiente escolar, valores, crenças, e como as linguagens africano-brasileiras eram vivenciadas em sala de aula.

As vivências que fomentamos traduzem a subjetividade que envolveram as oficinas de contação de histórias, arte e sensibilidade e musicalidade. Realizamos, também, Seminários temáticos dedicados as metodologias numa perspectiva africano-brasileira, abordando temas como o projeto: Griô: Contador de Histórias; e a 2ª Edição

do Projeto Akpalô Nossa História e como desdobramentos dessas vivências a implantação do Nafir- Núcleo de Ações Afirmativas vinculado a Secretaria da Educação no município de Santo Amaro de Ipitanga.

A observação participante aconteceu durante todo tempo que estávamos imersos na pesquisa, desde 2009. Como pesquisadora do **PRODESE** mergulhamos em campo desenvolvendo projetos, atuando como educadora no campo da pesquisa. Com isso, foi possível a captação de significados e das experiências subjetivas dentro do processo de interação social, com registro descritivos de falas de aluno(as) e atividades das crianças devidamente autorizada pelos pais, direção da escola, também as falas dos educadores(as), somente em 2012, com autorização que foi fornecida para a pesquisa de campo. Assim, foi possível uma aproximação dos sujeitos da pesquisa, uma das características dessa técnica é a interpretação a partir do olhar do pesquisador (ANDRÉ, 1995).

Assim, desenvolvemos a presente pesquisa percorrendo o caminho etnográfico, a partir também de entrevistas semi-estruturadas que teve um roteiro previamente elaborado, a partir de teorias e hipóteses, que dão espaço para novas hipóteses seguindo o quadro de respostas dos(as) entrevistados(as). Sobre as entrevistas semiestruturadas, Manzini (2003) nos afirma: “Em se tratando da entrevista semi-estruturada, atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003 apud⁴⁰).

Acreditamos “que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p. 26). Desta forma, a interação com a escola foi um fator importante no nosso estudo pelo destaque dos relatos nas entrevistas, pela observação no cotidiano da creche, e pela inserção do pesquisador numa perspectiva etnográfica, de refletir com/sobre o “outro”, articulando e reconhecendo seus valores, costumes e crenças. O pesquisador precisa adentrar na compreensão acerca das produções culturais dos sujeitos envolvidos. Levamos em consideração as origens de Santo Amaro de Ipitanga no sentido de “tentar aprender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos” (ANDRÉ, 2005, p. 26).

A observação participante, neste caso, se evidencia como relevante à medida que consiste na participação do investigador quando proporciona o contato com a vida da

⁴⁰ <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>

comunidade, sua cultura e seus significados. Outro dado importante, neste tipo de técnica, é a aceitação do observador pelos membros da comunidade que facilita o rápido acesso aos dados sobre as situações habituais.

Assim, as oficinas oportunizaram as vivências e ocorreram em um dos passos da pesquisa, as quais aconteceram em 4 encontros, que teve a perspectiva de enunciar os valores culturais da territorialidade da pesquisa e de como elaborar metodologias fixadas no modos de viver da comunidade na qual a escola está inserida.

No sentido de conhecer o impacto das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, a Lei 10.639/03 no âmbito da territorialidade desta pesquisa, e também compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas inspiradas na pluralidade cultural, característica do município de Santo Amaro de Ipitanga, na Bahia, optamos por realizar a coleta de dados envolvendo: seleção e análise de acervo bibliográfico sobre Educação Infantil, análise documental e iconográfica do acervo histórico do município, especialmente aquele que nos permitisse conhecer as práticas da escola, a exemplo dos livros de literatura disponíveis na biblioteca, momentos de observação na escola selecionada, entrevistas, vivências pedagógicas junto a professores(as) e gestores(as), com o intuito de afirmar o direito à alteridade civilizatória africano-brasileira própria das crianças que vivem a territorialidade desta pesquisa.

Aspectos administrativos

Nome da instituição: Escola Municipal do Loteamento Santa Julia.

Endereço: Rua Loteamento Santa Julia, s/n Itinga, Lauro de Freitas.

Aspecto físico: A escola contém 4 salas de aula, com banheiros em cada sala, um espaço para lavar as mãos, ou escovar os dentes para cada sala diretoria com um pequeno acervo de livros, com brinquedos, com jogos, cozinha, um depósito com materiais pedagógicos, pátio, banheiro para professores, banheiro externo para os pais, e pátio coberto.

População da pesquisa: Professoras da Educação Infantil na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, Itinga.

3.1 Algumas impressões das práticas pedagógicas na educação infantil, em Santo Amaro de Ipitanga

No capítulo II realizamos reflexões tentando compreender como acontecem as práticas pedagógicas na educação infantil, em Santo Amaro de Ipitanga, especificamente em Itinga. Assim, procuraremos demonstrar aqui, através de entrevistas realizadas com as professoras, os discursos que predominam nas suas práticas pedagógicas, bem como a concepção de criança que atravessa as suas relações com os alunos(as) submetidos as suas práticas cotidianas.

Os objetivos das entrevistas foram:

1. Estudar aspectos da história da territorialidade de Itinga;
2. Verificar se as práticas pedagógicas da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia interagem com a história e diversidade cultural característica da territorialidade de Itinga;
3. Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores na territorialidade de Itinga.

Para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, foi apresentado o resumo do projeto para as professoras da Educação Infantil, com intenção de saber a pertinência da utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que passa ser um documento obrigatório nas práticas pedagógicas, desde 2010.

Outro aspecto trazido com força neste encontro foi se elas conheciam o referido documento, se o consideravam importante, se o tema Pluralidade Cultural aparecia nas práticas do cotidiano da escola, e se consideram a prática deste tema importante para desconstruções de estereótipos do negro e do índio, no trabalho com crianças de 4 e 5 anos.

Na apresentação do projeto, estavam presentes quatro professoras, três auxiliares de classe, a coordenadora e a diretora. Depois da apresentação do projeto de pesquisa, fiz uma pergunta em relação às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no sentido de saber se todas conheciam. De forma unânime, todas informaram que não conheciam o documento e que desconheciam suas orientações para o desenvolvimento de práticas educativas. Uma das educadoras afirmou “fiz tantos cursos pela Prefeitura de Lauro e em nenhum deles que falasse na obrigatoriedade desse documento”. Em relação ao segundo objetivo, de acordo as entrevistas, não há registro de trabalhos que tragam para o contexto da sala de aula a pluralidade cultural.

Depois do término da apresentação, deixei em aberto que as proposições poderiam ser construídas coletivamente e que elas teriam possibilidade de indicar palestras ou oficinas. Desse modo, o nome do pesquisador Gildásio Freitas foi mencionado pela coordenadora pedagógica para recontar a história de Santo Amaro de Ipitanga, e oportunizar uma melhor abordagem sobre o tema identidade. Mas não ocorreu esse encontro em razão da agenda do referido professor, assim como a construção de atividades conjuntamente com as educadoras.

A Educação Infantil da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia em 2013, estava em atividade com quatro professores, na faixa etária que varia entre 30 a 50 anos, uma coordenadora, uma diretora, quatro auxiliares de classe. Desse total, participaram da pesquisa apenas quatro educadoras, quatro auxiliares de classe (que no início participaram e depois não se mantiveram nos encontros, pois quando haviam os encontros, elas precisavam ficar com as crianças), a coordenadora e a Diretora da Educação Infantil da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia.

Os profissionais foram convidados a participar depois de uma reunião técnica em que formalizamos suas participações. Adotamos como critérios para construir o perfil desses(as) entrevistados(as) aspectos tais como: pertencimento racial, formação, tempo de atuação como educador, religião e tempo de atuação na escola.

Para isso, realizamos entrevistas com as quatro professoras que atuam na educação infantil, também entrevistas com as filhas de Antonio Caranguejo, com o objetivo de conhecer a história recente de Itinga, pois elas conheciam, de forma mais próxima, a história da personalidade exponencial que deu o nome ao bairro, uma entrevista com a diretora da Educação Infantil, e uma com a coordenadora, do universo total de 4 professoras que atuam na educação infantil da escola, duas professoras se declararam negras

Perfil dos participantes da pesquisa

NOME	COR ⁴¹	FORMAÇÃO	CARGO EXERCIDO	RELIGIÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
1.	OUTROS	PEDAGOGA	PROFESSORA		18 ANOS	13 ANOS

⁴¹ ⁴¹ 4.Como você se considera: () Negro () Branco () Índio , pergunta realizada nas entrevistas.

				CATÓLICA		
2.	BRANCA	PEDAGOGA	PROFESSORA	NÃO DECLARADA	8 ANOS	1 ANO INCOMP LETOS
3.	BRANCA	PEDAGOGIA/ ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	PROFESSORA	EVANGÉLICA	19 ANOS	3 ANOS
D.	NEGRA	LETRAS/UNIASSEL PSICOPEDAGOGIA	PROFESSORA	CATÓLICA	14 ANOS	3 ANOS
E	BRANCA	PEDAGOGA	DIRETORA	MATRIZ EVANGÉLICA	27 ANOS	24 ANOS
F	NEGRA	PEDAGOGA	COORD. PEDAGÓGICA	MATRIZ CATÓLICA	16 ANOS	8 ANOS

As entrevistas aconteceram durante 6 meses (janeiro a julho) no ano de 2013, com encontros alternados, conforme a disponibilidade das participantes. Assim, o cronograma transcorreu culminando com a Banca: abril de 2014.

Após a realização de cada entrevista, nos debruçamos na análise dos discursos que envolviam a concepção de educação infantil, criança/infância, racismo, recálque, linguagens pluriculturais, territorialidade, alteridade, e *arkhé*. Geralmente realizávamos as entrevistas na sala da direção da escola com as professoras. Consideramos também as histórias de vida que cada professor(a) entrevistada carregava, como a escolha da profissão, vinculada às expectativas dos pais, por exemplo:

- “Minha mãe olhava para mim e dizia essa menina é inteligente. Vai ser professora!”.

O tempo de exercício da docência na educação infantil dos entrevistados varia entre 8 a 27 anos. A mais recente tem 1 ano incompleto e a mais antiga 24 anos, atuando na unidade escolar. Após adquirirmos maior familiaridade com as perspectivas que as entrevistas proporcionaram, nos dedicamos a explorar, cuidadosamente, o pensamento que as professoras têm sobre Educação Infantil, criança e, sobretudo, o desconhecimento das Diretrizes Nacionais e da lei 10.639.03.

A seguir, passaremos a destacar nossas análises resultado das entrevistas, que chamam atenção por ratificar as considerações teóricas que fizemos até aqui sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a obrigatoriedade da lei 10.639.03 como um desafio a ser conquistado.

Quadro das práticas metodológicas

Professora 1

Livros de histórias	Europeias X	Africanas Folclore	Indígenas X
Frequência que utiliza por semana	2	Só na data	Só na data
Jogos Pedagógicos	Europeus X	Africanos Não tem	Indígenas Não tem
Frequência que utiliza por semana	2	0	0
Na decoração da sala/escola	Europeus Sim/sim	Africanos Sim/não	Indígenas Sim/não
Frequência que você usa personagens negros ou índios	2/4	2/0	1/0
Exibição de filmes	Europeus	Africanos Sim	Indígenas Sim
Frequência que utiliza por semana	Sim	Nas datas comemorativas	Nas datas comemorativas

PROFESSORA 2

Livros de histórias	Europeias	Africanas/afro-	Indígenas	Outras
---------------------	-----------	-----------------	-----------	--------

	X	brasileira		
Frequência que utiliza por semana	Todos são europeus			
Jogos Pedagógicos	Europeus X	Africanos/afro-brasileiro.	Indígenas	Outras
Frequência que utiliza por semana	Sempre			
Na decoração da sala/escola	Europeus Sim.	Africanos/afro-brasileira. Turma da Mônica(por ser um gibi conhecido) Em outra escola.	Indígenas	Outros
Frequência que você usa personagens negros ou índios	Sim.	Não.		
Exibição de filmes	Europeus Não.	Africanos Não.	Indígenas Não.	Outros
Frequência que utiliza por semana				

PROFESSORA 3

Livros de histórias	Europeias Sim.	Africanas/afro-brasileira Não tem o acervo.	Indígenas Não época do folclore nas lendas. São	Outras
---------------------	-------------------	--	--	--------

			pontuais.	
Frequência que utiliza por semana	4 vezes		Pontual.	
Jogos Pedagógicos	Europeus	Africanos/afro-brasileiro.	Indígenas	Outras
Frequência que utiliza por semana	Sempre			
Na decoração da sala/escola	Europeus Sim	Africanos/afro-não.	Indígenas Não.	Outros
Frequência que você usa personagens negros ou índios	Sim.	Não.		
Exibição de filmes	Europeus	Africanos	Indígenas	Outros
Frequência que utiliza por semana	Não respondeu			

PROFESSORA 4

Livros de histórias	Europeias X	Africanas	Indígenas	Outras
Frequência que utiliza por semana	3 a 4 dias			
Jogos Pedagógicos	Europeus X	Africanos Não tem	Indígenas Não tem	Outras x
Frequência que utiliza por semana	2 vezes	0	0	2 vezes
Na decoração da sala/escola	Europeus X	Africanos	Indígenas	Outros x

Frequência que você usa personagens negros ou índios	5 dias			5 dias
Exibição de filmes	Europeus X	Africanos X	Indígenas X	Outros X carros
Frequência que utiliza por semana	1	1	1	1

Aspectos das entrevistas

A professora 1 é católica, não se definiu quanto ao seu pertencimento étnico-racial, tem 18 anos de profissão, há 13 anos está na escola. Considera importante as Leis 10.639 e a 11.645.08, pensa que os seus alunos precisam reconhecer seus fenótipos, reconhece que a pobreza é uma característica da exclusão do povo negro no Brasil.

No entanto, quando perguntada sobre sugestões metodológicas, em suas práticas pedagógicas, ou seja, como criar estratégias de aprendizado, essa mesma professora, considerou importante a exibição de filmes na data em que se comemora a Consciência Negra e afirma que a escola trabalha com os penteados afros, e desfiles de roupas africanas, nessa época. Mas será só isso?

- Fale-me de suas proposições pedagógicas, você planeja suas aulas? Como é comemorado o dia da consciência negra?

Sim planejo. A gente comemora mais com penteados, desfiles, não faz muita coisa, mas o que a gente não tem o que mostrar para eles, eles precisam de coisas mais palpáveis. Não poso ficar lá na frente só falando, são recursos caros que a gente não tem acesso, ou não sei onde está para fazer (Professora, entrevista vide apêndice).

As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam os(as) educadores(as), quanto a suas práticas pedagógicas, no que diz respeito à introdução no conteúdo do patrimônio civilizatório dos povos que compõem o Brasil. Assim nos diz as Diretrizes sobre o currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Daí uma crítica trazida por Larkin (2005), sobre as formas como o currículo escolar limita-se quando trata das questões afro-brasileiras. Segundo a autora, quando a escola representa os conhecimentos oriundos da população negra, ela fica:

Reduzida sua identidade específica aos campos do esporte, do ritmo, do carnaval, e da culinária, fica o afro-brasileiro, enquanto coletividade, subliminarmente excluído das esferas políticas, econômica, tecnológica, científica, enfim: da cidadania produtiva e do protagonismo social (LARKIN, 2000, p. 45).

Segundo tabulação dos dados das entrevistas, com relação a sua prática pedagógica, a professora garante narrar histórias, a exemplo dos contos clássicos dos irmãos Grimm. Quanto aos contos indígenas e africanos ou africano-brasileiros somente nas datas comemorativas. Os jogos pedagógicos que tenham origens africanas ou indígenas não conhecem, e na decoração da sala, ocasionalmente, contempla os negros e indígenas. Também exibe filmes nas datas comemorativas. Vejamos o que orientam as Diretrizes com respeito à contação de histórias: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras (BRASIL, 2010, p. 21).

Ainda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, a referida professora não tem proximidade com esse documento, e sobre criança/infância seu discurso está centralizado na ludicidade: o ser criança está ligado, prioritariamente, aos aspectos lúdicos. Quanto ao entendimento da escola, afirma que a mesma se preocupa quanto à discriminação e autoestima de seus alunos, e que não há resistência da escola em propor ações pedagógicas para implementação das leis 10.639.03 e 11.645.08.

- Como as atividades acontecem refletindo a importância da civilização africana e povos indígenas? A escola se preocupa com isso?

- Sim, a escola se preocupa com isso. Principalmente na área da discriminação, a escola tem muito cuidado para não ofender, para as pessoas não ficarem rebaixadas, discriminadas por causa da cor da pele e entre a questão da pobreza, porque é pobre me trate de outro jeito (professora, entrevista vide apêndice).

Quanto à práticas pedagógicas, a partir das linguagens ético-estéticas, quando perguntada sobre os saberes da comunidade, se eles fazem parte do cotidiano da escola, ela contesta dizendo:

- Não, eles só falam de Kely Ciclon⁴², Ninguém chega falando aprendi um chá que minha avó ensinou (professora, entrevista vide apêndice).

A professora 2 se auto declarou branca, não declarou sua religião, não disse o porquê, tem 32 anos, veio de escola pública, tem 8 anos de profissão e vai completar um ano de atuação profissional na escola Municipal do Loteamento Santa Julia. Caracteriza a maior parte de seus alunos como afrodescendentes, de condição socioeconômica baixa, e chama atenção para seu fenótipo.

- Eu tenho alunos que são negros e com traços indígenas....É mais para os traços indígenas olhos puxados e cabelos lisos. (professora, entrevista vide apêndice).

Entretanto, não foi visto práticas pedagógicas relevantes no sentido de valorizar o fenótipo negro ou indígena em sala.

Ela acredita que as leis devem fazer parte da Educação infantil para “oportunizar a valorização e a convivência com alunos de diversas etnias, acredita que deva relacionar o trabalho de sala de aula com a Lei”. Também compreende que “quando precisa trabalhar identidade dos educandos é preciso citar as características físicas de cada um”.

Como sugestão metodológica, ela cita culinária, a origens das várias etnias que compõem o povo brasileiro, a religião, danças folclóricas, e diz:

Culinária, as origens do ...no caso é ... étnicas, e tem também...(um longo silêncio)... religião. Tem as danças folclóricas que tem as origens o maculelê, por exemplo, na culinária... o sarapatel, as comidas com azeite de dendê”. (professora 2, entrevista vide apêndice).

Percebemos um discurso que prioriza aspectos culturais e não fala de ciência, tecnologia, e outros aspectos que a população negra detém conhecimento, reproduzindo uma imagem distorcida da África que leva a crença errônea de que o negro é incapaz de civilização. (LARKIN, apud BRAZ, 2009, p. 63).

Quanto às vivências, sem ser indagada, a professora, espontaneamente, afirma em um depoimento, que muito nos alegrou, dos momentos que marcaram sua trajetória como educadora, ela cita, em entrevista, a oficina de Menelaw Sete acerca da

⁴² Jovem morta a facadas, em Itinga.

importância das proposições pedagógicas que foram elaboradas pelo artista, como as cores apresentadas e utilizada nas telas, a forma lúdica de apresentar sua biografia, de se comunicar com o público, enfim sua estética.

Sobre a sua opinião de como é comemorado o dia da consciência negra na escola. a educadora nos revelou:

- Eu penso que a gente poderia falar da inclusão do negro na sociedade e dos importantes papéis que ele tem desempenhado falar do...preconceito, e do respeito que devemos ter com todo e qualquer cidadão. (professora, entrevista vide apêndice).

Quando indagamos se a escola se preocupava com o desenvolvimento de atividades que reflitam a importância da civilização africana e povos indígenas, a professora disse:

Com esta nomenclatura não, “nós” (professores da educação infantil no Santa Julia) do tipo é dia do índio, mas eles não sabem o porquê, que a gente tá trabalhando aquilo. Temos a preocupação de não trabalhar folclorizando as datas comemorativas. É uma fala minha mesmo, nós conversávamos o que fazer no dia do índio e eu achei melhor que as crianças não saíssem de cocá, vestido de índio. Desta forma, planejamos uma atividade com índios nos rolinhos de papel higiênico e mais tarde fazendo as caravelas. Nós falamos sobre os índios, falando sobre a cultura onde vivem: na oca, o que eles vestem: cocá a tanga, e que existem já índios que usam roupas como a gente, que eles se alimentam de peixes, de frutas, que utilizam as folhas como remédio. Pronto. (professora 2, entrevista vide apêndice).

As Diretrizes orientam. “Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo.” (BRASIL, 2010, p. 23).

Quando perguntada se as crianças se reconhecem como afrodescendentes, essa mesma professora disse:

- Eu ainda não posso dizer isso, utilizo muito o espelho na sala de aula para que ela observe, falo da cor da pele sem fazer referência étnica, a pele é o quê ? Negra, ou sou morena alguns dizem. (professora, entrevista vide apêndice).

Aqui poderiam ser aproveitadas essas declarações das crianças para falar do que a escola silencia sobre as relações étnicorraciais, conforme relato da professora: “falo da cor da pele sem fazer referência étnica”.

Quanto ao conceito trazido nesse trecho sobre as relações étnicorraciais Gomes (1995, p. 52), nos afirma:

Não se pretende acirrar essa discussão, mas é necessário enfatizar o quanto é questionável discutir etnia no Brasil, sem pontuar a raça de uma forma redimensionada. Se refletirmos a questão racial somente sob o ponto de vista da etnia, poderemos realizar uma séria discussão do caráter étnico-cultural brasileiro; entretanto, esta se fará de maneira insuficiente, pois não conseguirá abarcar o pelo do racismo e das práticas de discriminação presentes nos vários setores da nossa sociedade.

Sabemos que o conceito de raça está superado, quando existem um reconhecimento de que tudo se iniciou na África, (Marais apud LUZ, M, 2002, p. 84) adverte, explicitando “[...] porque a origem da humanidade, do *homo sapiens* tal como somos, está na própria África.” Entretanto, no Brasil, dada as relações historicamente construídas, fica necessário, como estratégia política tomar este conceito como relevante para as discussões que se impõem.

A educadora declara que não conhece as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e sobre o conceito de criança/infância, ela afirma: “é somente um período de desenvolvimento”. No entanto, para se pensar na pluralidade dos povos, uma proposição *sine qua non* é, sobretudo a de pensar teorias e metodologias fixadas em seu modo de viver e constituir saberes que estão baseados em saberes milenares, e em sua ancestralidade.

Quanto aos saberes da comunidade, ela chama atenção somente para a “participação dos pais”, mas percebemos que as dinâmicas históricas do município de Santo Amaro de Itipanga não atravessem as práticas pedagógicas da professora.

Na entrevista houve uma etapa dedicada a saber como eram desenvolvidas as práticas e recursos pedagógicos, que tipo de livro, que decoração e que elementos eram escolhidos para crianças de Itinga, de maioria negra, que estudam na escola. Os dados foram alarmantes, pois, segundo a tabela, a educadora só usa livros de origem europeias para contação de histórias, como os contos dos irmãos Grimm, além de jogos e a decoração de sua sala que também apelam para a estética europeia, e, ainda, que não faz exibição de filmes sobre nenhuma etnia.

Percebemos aqui a ausência de um discurso acerca da diversidade, e quando falamos de práticas pedagógicas, ainda permanecemos, no século XIX, em um total silenciamento dos povos indígenas, africanos e africano-brasileiros na escola, como nos chama atenção a publicação de 2010 do Ministério de Educação

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular idéias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitadamente podem interferir, afetar influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura. (ROCHA, TRINDADE, 2010, p. 55).

Foram essas práticas que verificamos no contexto da escola o que demonstra que os cursos de formação têm preparado os futuros pedagogos para com um discurso arrojado, no entanto, ainda vinculados a discursos e práticas que reforçam ideologias do século XIX, a exemplo da teoria do evolucionismo que alicerçou as políticas de Educação no Brasil e se fortaleceu pelas noções normativas do cientificismo, as quais defendiam a superioridade “racial branca” nas bases do evolucionismo, e da ideologia do embranquecimento no Brasil. Essas ideologias, de acordo com os estudos de Luz (2001), foram sustentadas pelas teorias pseudocientíficas do século XIX cujas pretensões visavam o desaparecimento gradual da população africano-brasileira, quer por políticas genocidas e de abandono ou por meio da miscigenação (LUZ, M., 1995 apud LUZ, 2001, p. 25).

A professora 3 tem 42 anos, tem especialização em Psicopedagoga, tem 19 anos de profissão, e há três anos trabalha na escola onde ocorreu a pesquisa. Ela se declarou branca e não define sua religião. Quando perguntada sobre a comunidade, ela relatou o seguinte:

É uma comunidade com carências socioeconômicas, hoje a comunidade é mista, está mudando, por causa dos condomínios. A maioria é negra, com carência socioeconômica, e intelectual, sem instrução, não tem leitura. Eu vim de rede particular e bem diferente. (professora 3, entrevista vide apêndice).

Nessas afirmações “A maioria é negra, com carência socioeconômica, e intelectual, sem instrução, não tem leitura”, ela reforça toda sua prática, conforme veremos a seguir. Essas afirmativas obrigam aos descendentes de africanos a transitarem numa construção da escola que não dialoga com suas culturas.

Nessas afirmativas, a educadora não reconhece como uma luta dos movimentos negros e *comunidades* africano-brasileiras a conquista das leis. Ela atribui ao governo essa iniciativa, e por isso cobra formação, mas tratar das presenças dos diversos contínuos civilizatórios na escola deve ser interesse de toda sociedade.

Aqui, ela repensa sua prática docente, considerando necessário fazer reformulações curriculares, e deixa subentendido, também, a necessidade de dar continuidade as práticas curriculares que sistematizam durante o ano letivo formas de apresentar a presença negra, e que não faz, por não possuir arcabouço teórico necessário.

Quando indagada sobre os momentos especiais que marcaram a sua trajetória na escola, ela respondeu:

- O ano passado a realização do projeto “Arca de Noé”, as crianças recitavam as poesias (professora 3, entrevista vide apêndice).

O repertório de textos e autores que transitam na escola demonstram sobre qual história elas querem evidenciar no contexto da educação infantil. E quando indagada sobre como é comemorado o dia da consciência negra. Ela contesta:

- Já respondi essa pergunta não trabalho esse tema, não sei trabalhar. (professora, entrevista vide apêndice).

Então os educadores pós-graduados, em pleno século XXI, sabem intercalar um tema como animais e poesia no currículo, mas não sabem tratar de tema sobre crianças negras? Não é essa a escola que queremos para nossos(as) filhos(as), é preciso avançar no desafio de desenvolver práticas pedagógicas para a Educação Infantil inspiradas na pluralidade cultural, conforme a legislação. A lei 10.639.03, no art. 26, nos diz:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-

Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Perguntamos como as atividades acontecem refletindo a importância da civilização africana, e ela nos respondeu:

- É pontual. (professora, entrevista vide apêndice).

Qual a importância dessa perspectiva na pluralidade cultural na dinâmica da Educação Infantil?

- Penso que é importante sim, nós fazemos parte, saber suas raízes. (professora, entrevista vide apêndice).

As crianças se reconhecem como afrodescendentes?

Eu acredito que não, depois da história Menina Bonita do Laço de Fita, elas falaram: “aqui na escola ninguém quer ser negro”. Eles dizem que é marrom por conta de uma cultura que também recebem em casa” (professora 3, entrevista vide apêndice).

Ora, então se o educador evidenciar uma história, mesmo como essa, A Menina Bonita do Laço de Fita, as crianças já vão colocando suas angústias acerca do seu fenótipo e como se sentem, oportunizando ao professor elaborar metodologias que falem dos distintos povos e de suas culturas. A Menina Bonita do Laço de Fita faz um recorte extremamente superficial, do que é ser negro no Brasil, relaciona o diálogo com o coelho somente utilizando os atributos de cor e não amplia a temática para civilização, não fala de laços familiares, de ancestralidade. É uma narrativa frágil. No entanto, tem sido muito utilizada pelos(as) educadores(as). Então, mesmo com esse material, o profissional que faça uma boa pesquisa poderá se utilizar dele e criar outros espaços para teorias e metodológicas no que diz respeito à temática das relações étnicorraciais.

Outra coisa, como as crianças de Itinga poderiam querer ser negra, se a própria professora caracteriza essa população como “sem instrução, e sem leitura”. É somente isso que caracteriza a comunidade de Itinga? Por isso, ressaltamos a importância de destacar as *arkhés* civilizatórias que compõem a territorialidade de Santo Amaro de Ipitanga, e o muito que elas contribuíram para a formação dessa territorialidade.

Outro aspecto da entrevista discute acerca das práticas das educadoras na escola, se as mesmas contribuem para a afirmação identitária. Sobre isso, ela contestou:

- Não contribui. (professora, entrevista vide apêndice).

E sobre as Diretrizes?

- Não trabalho com elas. (professora 3, entrevista vide apêndice).

Há resistência a esse trabalho na escola?

- Não.

Com relação aos recursos que reforçam as práticas pedagógicas perguntei, como por exemplo, sobre os livros de histórias que a educadora escolhe para narrar em sala de aula. Os dados indicam práticas centradas no contexto europeu, por exemplo: os contos dos irmãos Grimm, os jogos pedagógicos que priorizam o fenótipo do branco, a decoração da sala da mesma forma, e não há exibição de filmes na perspectiva de inclusão da história de outros povos.

Nessa faixa etária é muito importante que a criança tenha, em sua fantasia, a construção positiva de seu lugar no mundo, e que a histórias de seus heróis também contemplem seu fenótipo, assim como os de outros grupos étnicos, para que ela aprenda a conviver com as diferenças, que é a grande constituidora da humanidade. Sobre essas questões é importante ressaltar que:

Foram, então, anos de luta nos diversos espaços sociais e acadêmicos, para “abalar” o mito da democracia racial no Brasil. Mas abalar não quer dizer destruir, pois ele persiste e continua corrosivo, marcando seu forte impacto nas relações etnicorraciais e, por consequência, nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nos textos literários. Os personagens, obviamente, foram seres pelos quais se expressam as complexas relações etnicorraciais, também. (OLIVEIRA, 2010, p. 61⁴³).

Afinal, sem essas reflexões, o educador contemporâneo e suas práticas ficam ineficazes no trato da pluralidade cultural, as quais estão relacionadas ao reconhecimento do pertencimento étnicorracial.

A professora 4 tem 31 anos, é negra, católica, psicopedagoga e tem 14 anos de profissão docente, sendo que trabalha na escola há três anos. Aqui evidenciaremos a pesquisa de Gomes (1995), que nos diz: “os depoimentos também nos mostram que o racismo presente no imaginário social orienta as pessoas a terem sempre uma baixa expectativa do nível social do negro, ou seja, “todo negro é pobre” e “toda negra é doméstica” (GOMES, 1995, p. 133). A escola como instituição também reforça esses preconceitos e discriminação, quando invisibiliza as diferenças.

⁴³ Dissertação de OLIVEIRA, Maria Onória de Jesus, título: Personagens Negros na Literatura Infanto-juvenil Brasileira e Moçambicana (200-2007): Entrelaças Vozes Tecendo Negritudes. Universidade Federal da Paraíba, 2010.

Outro aspecto que devemos levar em consideração e que é de comum ocorrência. Segundo Gomes (1995, p. 49):

E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira se dão, não apenas devido aos aspectos culturais à relação que se faz entre esses aspectos e os atributos socialmente observáveis dos pertencentes às mesmas. Como exemplo, podemos citar comentários como: “umbanda é suja porque é coisa de negro”; “o cabelo do negro é ruim e do branco é bom”, entre outros.

Sobre as sugestões para se trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula uma educadora nos diz:

- Dramatização, teatro de fantoches, eu tenho em casa para a gente trabalhar esse tema. Eu tenho fantoches negros e brancos, filmes, histórias, por exemplo: A Menina Bonita do Laço de Fita, O menino Marrom. (professora, entrevista vide apêndice).

O personagem central de uma história na educação infantil pode e deve ser utilizado como estratégia de superação do racismo e dos estereótipos, pois essas relações conflituosas de não aceitação do seu fenótipo duram em sua trajetória escolar. Nesse sentido,

Trazer as práticas e tensões racistas que surgem no cotidiano de nossas escolas para um tratamento político-profissional permitiria avançar além da boa vontade, do carinho do “jeitinho” tão frequentes diante das relações tão delicadas como as raciais (GOMES, 1995, p. 170).

Sobre proposições pedagógicas, a exemplo do dia da consciência negra, a professora relatou:

- Sim, não fiz ainda esse planejamento, mas tenho uma ideia, apresentar “A menina bonita do laço de fita”, daí faz a dramatização e trabalhar as diferenças raciais. (professora, entrevista vide apêndice).

Perguntada em entrevista sobre a importância da perspectiva da pluralidade cultural na dinâmica da Educação Infantil, a professora evidenciou o seguinte:

– Eu acredito sim, até para resgatar a autoestima. (professora, entrevista vide apêndice)

Essas perspectivas de linguagens foram apresentadas ao longo do nosso contato, como contação de histórias, músicas, projetos que tratam de contínuo civilizatório

africano, africano-brasileiro, como o projeto griô contador de histórias, que ganhou o prêmio do CEERT em 2006.

Sobre esta questão: As crianças se reconhecem como afrodescendentes? Como você consegue identificar essa atitude? A resposta foi a seguinte:

- Olha, a maioria se reconhece, pela tonalidade da cor da pele. Ele identifica sua cor mais moreninha, e a do outro colega mais branco. (professora, entrevista vide apêndice).

A dificuldade de se auto declarar negro ou negra, para a criança brasileira está centrado no discurso da democracia racial, o qual traz uma idéia essencial de branqueamento. Isso “é fruto de um processo histórico, econômico e cultural que sempre negou ao negro, enquanto grupo social e racial, o direito ao exercício da cidadania, condições dignas de vida, *status* social, saúde e educação de qualidade”. (GOMES, 1995, p. 79).

Perguntamos se ela trabalha com as Diretrizes Curriculares e ela afirmou que não. Se há resistência a um trabalho a partir da ética e estética africana, também afirmou que não.

Sobre a pergunta referente ao entendimento de criança e infância, a professora respondeu:

- Criança: ludicidade, e infância é complexo, é brincadeira. (professora 4, entrevista vide apêndice).

Quanto aos jogos pedagógicos, percebemos que não existem uma representação da população negra e indígena de forma expressiva. Quanto à decoração, todas as imagens que representam crianças a maioria trazem o fenótipo branco. Quanto à exibição de filmes são evidenciados outros temas, como carros.

Em se tratando jogos pedagógicos, os resultados foram o seguinte: localizamos, no total, quinze jogos pedagógicos da Comunidade Educativa CEDAC, Natura Crer para Ver (Material Pedagógico Governo Federal) para serem utilizados na faixa etária de 0 a 5 anos, deste total, seis jogos trazem a presença negra e indígena. Em relação à marca Carlu Jogos Pedagógicos, 2010, foram localizados doze jogos pedagógicos, mas nenhum deles aborda a presença negra, ou indígena.

3.2 Agô: contando histórias, ultrapassando a pedagogia do recalque

Em uma conversa durante minha observação participante que visou verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola interagem com a história e diversidade cultural, característica da territorialidade de Itinga, uma professora revelou: “Não tem acervo que trate do tema!” Isso nos instigou a procurar saber sobre o acervo de livros da biblioteca da escola e nele identificar se realmente a professora tinha razão ao justificar suas limitações na abordagem de uma dinâmica pluricultural na sua atuação. Entretanto, já sabíamos de antemão, durante as entrevistas, que os livros disponíveis na biblioteca não eram usados pelos professores em suas práticas educativas.

A análise foi realizada pela pesquisadora. Não houve diálogo sobre a seleção do acervo com as educadoras. O que nos motivou foi a afirmativa da educadora: de que não haviam livros com o tema. Nesse sentido, ao realizarmos este levantamento, nos surpreendemos com os vários títulos encontrados, sendo que nosso interesse cresceu no sentido de fazermos a análise dos mesmos. Com relação aos títulos, o MEC - Ministério de Educação - envia os livros pelos Correios para a Secretaria de Educação que distribui às escolas. A escola não faz escolha de títulos, e não tem bibliotecária no Santa Julinha (como é conhecida o prédio que funciona a Educação Infantil), e sim no Santa Júlia.

O que tenho chamado de “biblioteca”, nesse relato, é a parte dos livros destinados à Educação Infantil, que fica no prédio do “Santa Julinha”, pois a Biblioteca da escola tem muito mais livros do que o relatado aqui. Quanto ao funcionamento da biblioteca acontece no mesmo horário da escola, e atende aos(as) alunos(as) em dois turnos. Tem uma funcionária que é agente administrativa, e não é bibliotecária, ela que cuida do empréstimo e devolução, limpeza dos livros, e “disciplina” no espaço.

Assim, nos dedicamos, durante 6 meses, para analisar os livros disponibilizados para alunos(as) e professores(as) na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia(Santa Julinha), com o objetivo de verificar a inclusão de referências ao patrimônio civilizatório africano-brasileiro e indígena ou como é representada a presença negra nos livros de literatura disponíveis. Além de identificar se os mesmos são utilizados pelos(as) educadores(as) em suas práticas educativas e como são utilizados.

Foi verificado que os livros que tratam da presença negra e indígena do acervo literário da escola não são utilizados, frequentemente, por 100% das educadoras no cotidiano somente de forma pontual, segundo relato das entrevistas sobre suas práticas pedagógicas⁴⁴. Dos 6 meses dedicados a análise do referido acervo, um mês foi

⁴⁴ Vide apêndice.

utilizado para a contagem e seleção dos livros, e 5 meses analisando e tabulando os dados. Assim, para realizar essa análise, frequentamos, durante um mês, a escola, sendo que dedicamos três horas semanais para contar e selecionar os livros que, de fato, seriam analisados.

Dessa forma, encontramos no acervo 263 livros. Desse total, identificamos 247 que não trazem ilustrações e conteúdo que abordem personagens indígenas, negros, histórias, contos, etc. Identificamos, portanto, apenas 16 livros que se aproximam da temática da nossa pesquisa.

Compusemos tabelas descritivas em destaque as ilustrações e as narrativas dos 16 livros selecionados para adquirirmos maior compreensão sobre cada um, comparando-os, identificando limitações e equívocos na abordagem. A seguir, indicadores que orientaram a análise:

- Condição social que o negro é apresentado nos livros;
- Se as ilustrações humanizam ou são caricaturas que deformam.
- Se as histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo como, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições, etc.

Aspectos dos livros de literatura infantil

Passaremos aqui a apresentar os livros que selecionamos, conforme os aspectos que procuramos analisar. Cada livro foi agrupado pelos critérios que foram analisados. No caso do livro **Quem quiser que conte outra**, da editora José Olympio, a ilustração deforma a imagem estética do negro, quando apresenta o menino negro descontente com seu cabelo.

CHOMPRÉ, Helena; ALVERNE, Iduína Mont et al⁴⁵. **Quem quiser que conte outra**. Rio de Janeiro, editora José Olympio, 2005, nº de páginas 18.

⁴⁵ Iduína Mont Alverne é pedagoga e doutora em Educação, pesquisadora do CNPq, autoras de vários livros na área de educação, Helena Chompré foi professora do ensino fundamental e é formada em pedagogia e em fonoaudiologia, Sylvia de Castro é americana, mas sempre viveu no Rio de Janeiro, é jornalista e editora nas revistas *Desfile*, *Criativa*, *Figurino*, trabalhou nos jornais *O Globo*, *Última Hora*, trabalha no *Jornal do Brasil* e é co-autora de coleção *Beto e Bia*, Tânia Cozzi é fonoaudióloga e psicomotricista é mestre em Educação no campo de confluência da linguagem, subjetividade e

1- São seis histórias:

1-Rosa;

2-Igual ou diferente;

3-O museu da vovó;

4-A cigarra e a formiga;

5-O noivado;

6-Uma história atrapalhada.

O livro traz seis narrativas distintas. “Rosa” é uma menina negra, vaidosa e curiosa. Muito cheirosa, parece uma flor. Ela relaciona seu nome Rosa a flor que leva seu nome. Segundo as imagens, ela vive em uma casa digna, tem uma fisionomia feliz e se apresenta muito vaidosa, brincando em sua penteadeira com a maquiagem.

A narrativa “Igual ou diferente?” conta história do pente que tem dentes, tentando trazer um contexto de diferença.

Na história “O museu da vovó”, a sala da vovó é considerada um museu, pois muitos objetos são da época da mãe da vovó. No enredo, a criança é estimulada a procurar objetos mais atuais e objetos mais antigos a partir da imagem que aparece.

Na história “A cigarra e a formiga”, adaptação da fábula de La Fontaine, relata-se a história da cigarra que cantou todo o verão e, no inverno, pede ajuda para a amiga formiga quando lhe faltou comida. A formiga, ao contrário, trabalhou todo o verão. Assim, a formiga se nega a ajudá-la. Então, a autora sugere que as crianças pensem sobre quem tem razão.

a história “O noivado”, uma moça por nome Nina está noiva. Na festa do seu noivado foi oferecido um banquete, mas aconteceu um fato inusitado: o noivo tropeça e derruba o bolo e cai de cara nele. Nina desiste do casamento. A autora convida os leitores a mudarem o final da história se não gostaram. A outra narrativa trata de “Uma história atrapalhada” Alice convida todos os seus amigos para passarem um final de semana com ela, Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, o Gato de Botas, a Bela Adormecida, João e Maria. A autora pede que as crianças procurem a quantidade de contos de fada encontrados.

Na narrativa, Igual ou diferente? A autora fala do pente que tem dentes, mas que são coisas diferentes. O dente do pente e o dente da gente, e ela indaga. Será que o pente também sente dor de dente? E sugere: Pense e repense:

“Qual a diferença entre o dente do pente e o dente da gente?” (CHOMPRÉ, 2005, p. 8). Em seguida vem a imagem, mas somente a criança negra tem uma fisionomia aborrecida, quando penteia os cabelos, figura contida na página 9.

O cabelo do negro, historicamente, está imerso em um contexto de não aceitação pela imposição da beleza branca nas mídias, nas personagens centrais de uma novela, na escolha de uma Miss, na personagem da história que é contada para as crianças, desde sua mais tenra idade. Assim, não entendemos como pertinente a idéia de que o dente do pente sente dor ao pentear o cabelo do menino negro, e por consequência ele não gosta de pentear seus cabelos. Na figura, até o gato se sente confortável com o pente (que são de cerdas largas), menos o menino negro.

O que poderia ser ressaltada é a diversidade característica de cada origem étnico-racial, como nos diz Gomes (1995, p. 82): “o branco no pensamento social brasileiro não é visto apenas como superior ao negro, mas como modelo ideal a perseguido”. Esse modelo está sendo representado aqui, pois as diferenças fenotípicas não estão sendo levadas em consideração nessa imagem.

Ora, sobre qual diversidade exatamente esse livro quer demonstrar? O fenótipo é tratado no contexto das histórias, “Igual ou diferente”, como desigualdade, haja vista que na narrativa somente uma estética foi representada de forma negativa na imagem: o menino negro está chateado porque o pente não passa entre os seus cabelos.

No conto de fada intitulado de “Uma história atrapalhada” mostra-se um universo eurocêntrico, somente contos de fadas de princesas, numa perspectiva que somente as princesas brancas aparecem na história.

ENEZA, Mauricio.⁴⁶ **A caixa de lápis de cor**. Curitiba, editora Positivo, 2008, nº de páginas 24.

A narrativa traz um menino negro pobre, descalço que trabalha engraxando sapatos. Ele trabalhava no centro de uma grande cidade, com grandes edifícios e pessoas mal humoradas, e sempre ocupadas e com pressa. Entretanto, um senhor o

⁴⁶ O autor trabalha com livros para crianças há muito tempo, fundador da AEI-LIJ (Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil).

presenteou com uma caixa de lápis de cor, e por meio da imaginação foi transportado a um mundo colorido e cheio de esperança, faz amigos, transmite esperança, coloca cor na vida, mas depois ele retorna para o mesmo tipo de trabalho.

Vamos construir nossa análise, a partir das seguintes abordagens: Condição social que o negro é apresentado no livro, e se as histórias abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo vínculos afetivos, por exemplo, conexão com a família, comunidade e instituições.

São ilustrações que não contribuem conceitualmente de forma estratégica na desconstrução do estereótipo do menino negro, pobre, sem perspectivas de melhorias sociais, pois aparece o personagem desenhado de pés descalços, e em toda história não sai deste lugar socioeconômico. O menino só consegue construir uma amizade quando imagina, então ele tem dois amigos: uma menina e um coelho. Além disso, não há referência de família, comunidade.

Sabemos que essa é a triste realidade de muitas crianças negras no Brasil, mas que foi o processo de escravização e de exclusão socioeconômica da população negra, pós-abolição, que resultou na situação de abandono nos dias atuais. Essa afirmativa está alicerçada na ausência de políticas públicas e em ideologias como a do branqueamento: “O branqueamento é um exemplo visível do racismo brasileiro”. (GOMES, 1995, p. 83), fatos esses que resultaram na falácia da mobilidade socioeconômica.

Nossas crianças negras morrem em razão do genocídio praticado pelo Estado brasileiro. Há séculos, é consolidado por práticas sociais, a difusão do racismo, preconceitos e pela exclusão socioeconômica sofrida pela população africano-brasileira são séculos de omissão. É triste, em pleno século XXI, ainda ver a imagem do menino negro sem direitos. Ele é apresentado descalço, colocado numa situação de subordinação e invisibilizado e coisificado pela posição social que ocupa como engraxate. Nesse país quem são os excluídos? Qual a cor dos excluídos? Os dados nos apontam para negros e pobres. Esse desenho retrata o *apartheid* social em que a sociedade brasileira está tão vergonhosamente submersa.

Para Silva (2001), em uma de suas análises, contidas no livro *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*, a autora nos diz que: de modo geral o negro é representado nas ilustrações como pobre. Porém, a representação do pobre corresponde à de miserável, uma vez que é descrito e ilustrado como esfarrapado, morando em casebres, pedinte e marginal. Infelizmente, essa idéia é fortemente

representada no contexto do livro, em 2008, quando a lei 10.639/03 já tinha 5 anos, e nesse mesmo ano foi sancionada a lei 11.645/08. Conforme disposto no art. 26, da Lei n. 11.645/08:

Art.26 Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, 2008).

Como se pode perceber, a Lei 11.645/08 surge depois da lei 10.639/03, e se impõe como um desafio para todos/as os/as educadores/as que as vêm como um conjunto de referências jurídicas necessárias ao organismo escolar e de suma importância para transformação da realidade da pedagogia racista e do recálque. É preciso que a lei alcance outros segmentos que são diretamente ligados à formação da criança na Educação Infantil, como materiais pedagógicos, jogos, brincadeiras, brinquedos, decoração, livros de literatura infantil, livros paradidáticos, eventos culturais, preparação dos profissionais de apoio, e dos professores, propostas pedagógicas, planejamentos, enfim, o ambiente escolar precisa representar a sociedade brasileira com sua diversidade étnicorracial.

Assim, nossas análises apontam que a condição social do negro não é apresentada no livro de forma adequada, e a história não aborda um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo vínculos afetivos, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições.

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. Belo Horizonte, editora Autêntica, 2009, nº de páginas 32.

Nessa narrativa, a personagem principal é negra, em um livro composto por imagens. A menina tem um quarto, brinquedos, e ao longo da história ela sai para as

ruas e interage com as pessoas que estavam preocupadas e cansadas em seus afazeres, com alegria, enviando confiança, amor, amizade, esperança e fé. Ela é representada como uma criança que faz estripulias, dá língua, faz caretas, e percebendo que as pessoas em sua volta estavam tristes e preocupadas, percebe a batida do seu coração, que faz TUM, TUM, TUM. Assim que vai ao seu quarto em sua caixa de brinquedos e sai tocando pelas ruas contagiando a todos com a música do seu tambor TUM, TUM, TUM.

Todas as pessoas passam a sorrir e a escutar seus próprios corações. Alguns dançam e cantam de alegria. Nas ilustrações é representada uma criança alegre e cheia de esperança que contagia a todos com seu coração. É uma estratégia de incluir uma personagem negra, como personagem principal, brincando com elementos da infância.

Mas, percebemos que não aparece sua família, somente seu quarto nos traz essa referência familiar. A personagem também não elabora uma narrativa, o livro é todo ilustrativo, a menina se apresenta com muitas caretas infantis. As pessoas, ao seu redor, são apresentadas com dignidade e são de várias referências étnicorraciais.

Entretanto, segundo a abordagem, parece que existe um excesso de caretas produzidas pela personagem principal, trazida nas ilustrações, de forma que ela não apresenta de forma a criança negra de forma natural. No entanto, um profissional bem preparado poderia utilizar-se dos recursos deste livro para diminuir as diferenças entre crianças brancas e negras no contexto da escola, retirando privilégios, hierarquias na contação de histórias que privilegia somente um contexto civilizatório, com a constante presença de princesas brancas.

FOOT, Newton. **Um tesouro para todos - conversando sobre patrimônio cultural**. São Paulo, editora Escala Educacional, 2007⁴⁷.

O livro designa que a presença do negro é um marco inicial da presença do homem a partir da África, descentralizando o contexto Greco-romano como único patrimônio da humanidade e centro do conhecimento. Aparece a contribuição das civilizações em vários contextos, como patrimônio da humanidade e produtores de conhecimento, o Egito, a cidade de Ouro Preto, Minas Gerais; as pirâmides astecas, a

⁴⁷ Texto e ilustrações Newton Foot, Programa Nacional da Biblioteca na Escola, 2010, 2011, 2012. (Tem um indicativo na capa do livro para uso dos 1 e 2 anos).

escrita pictórica das cavernas, a invenção do papel e dos contextos já evidenciados pelo currículo, as Grandes Descobertas, as Navegações, Monalisa as ruínas da Grécia, e Ezequiel, elemento mitológico judaico-cristão feito por Aleijadinho.

A narrativa não traz muitos detalhes das obras, mas traz a relevância das histórias da humanidade, em um contexto de diversidade. Aparecem personagens negros durante o livro com dignidade, pessoas protagonizando descobertas científicas e tecnológicas, a exemplo da escrita. Pessoas trabalhando como museólogos, pessoas visitando os museus. Entretanto, apresenta algumas incongruências, pois o Egito aparece com homens de pele escura, mas sem as características de um homem negro, e no seguinte trecho, ele afirma: “patrimônios culturais contam histórias de um tempo que já passou. Seus heróis, suas lendas, suas descobertas e suas invenções”. (FOOT, 2007, p. 14-15). A lenda parece como se fundasse e estruturasse o pensamento civilizatório de um povo, função essencialmente do mito.

Assim no se refere aos aspectos da condição social em que o negro é apresentado nos livros se as ilustrações humanizam ou são caricaturas que deformam, se as histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais, construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade trazendo como, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições. Não foi visto nada que contribua de forma negativa para esses critérios.

LIMA, Graça⁴⁸. **Canta e dança**. São Paulo, editora Bínque e Book, 2003.

O livro é composto por uma coletânea de cantigas de roda: O cravo Brigou com a Rosa, Ciranda Cirandinha, Marcha Soldado, Pai Francisco, Rebola Bola, Atirei o Pau no Gato; Não Atire o Pau no Gato, Na Mão Direita tem uma Roseira, A Linda Rosa Juvenil, Meu Limão Meu Limoeiro, La Bamba, Samba Lelê, Ai Eu Entrei na Roda, Eu Fui no Tororó, O Sapo, A Carrocinha Pegou, O Trem de Ferro, Escravos de Jó, Frere Jacques, A Canoa Virou, Vejo Dois Mosquitos pelo Ar, O Pastorzinho, De Marré...

⁴⁸ A seleção musical de Suzana Sanzon e ilustrações de Graça Lima Programa Nacional da Biblioteca na Escola, 2012, “ela não se considera uma autora o que fez foi reunir uma coletânea de cantigas que remetem a sua infância”, criadora da Brinque-Book, Graça Lima formada em comunicação visual pela escola e Belas Artes da UFRJ, fez mestrado e, Design pela PUC-RJ, já ilustrou mais de 80 livros e muitos prêmios e teve alguns dos seus trabalhos publicados em catálogos internacionais.

Marré, Eu Tenho uma Boneca Assim, Lá Vem o Seu Noé, De Olhos Vermelhos, Soldado Zé, Onde Está a Margarida.

Essas são as cantigas de rodas do livro, que traz as letras e as cifras das músicas. As ilustrações trazem em seus desenhos crianças negras interagindo em vários ambientes, figuras de festas populares como: O bumba meu boi. Também traz elementos poéticos oriundos de várias partes do país, geralmente sem autoria.

Entretanto, observamos várias questões contraditórias na representação das músicas, a exemplo de pessoas negras em situação vexatória, como a música “Atirei o Pau no Gato” “Não Atire o Pau no Gato”, que veremos a seguir:

Na canção “Atirei o Pau no Gato”, a figura e de uma negra assustada com a reação do gato sugere que D. Chica era negra, e ela quem maltratou o animal.

Na página que trata da música Samba Lelê, o texto da música não é favorável observem:

Samba Lelê tá doente
Tá com a cabeça quebrada.
Samba Lelê precisava.
É de uma boa lambada. (BRINQUE-BOOK, 2003, p 29).

Ora se Lelê tá com a cabeça quebrada, como ainda pode apanhar? Vamos verificar a cor de Lelê?

Olhe, morena bonita... (BRINQUE-BOOK, 2003, p 29), da mesma forma ela é representada como uma mulher negra que precisa apanhar.

Na cantiga Escravos de Jó, a ilustração não faz alusão à escravização e à estratégia de insurgência usada pelos negros escravizados para fugirem para os quilombos, e sim traz desenhos que representam figuras brancas. A insurgência negra é invisibilizada e trazida para um contexto branco, pois os desenhos são representados dessa forma.

Assim, percebemos que as ilustrações trazem caricaturas que deformam a representação do negro, quando apresentam a ilustração das músicas: Samba Lelê e “Atirei o Pau no Gato”, “Não Atire o Pau no Gato”. Sobre isso, Silva (2011, p. 31) nos ensina: “A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e “internalizá-lo”.

E mais:

Nesse sentido, transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentam objetos de recálque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real. (SILVA, 2011, p. 31).

Quando o/a negro(a) é representado(a) dessa forma, essas idéias vão sendo cristalizadas, inclusive no caso das crianças de 4 e 5 anos que terão acesso a esse livro na escola pesquisada e estão em fase inicial de construção da identidade.

Enrilé, o caçador e outros contos africanos

Textos Adilson Martins⁴⁹, ilustrações Luciana, Justiniane Hees. Livro do Programa Nacional da Biblioteca na Escola - PNBE, 2011.

Esse livro é a compilação de vários contos africanos. Iniciaremos com o release da árvore de iroco levaremos em conta esse aspecto mais acentuadamente se as histórias dos livros abordam um repertório positivo afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo, como, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições.

A árvore de iroco

A árvore iroco nos narra o mito existente nas florestas africanas do espírito de um velho que anda ao redor da árvore para assustar os viajantes. A história conta que quem olhar para o Loko enlouquece, em razão de seu grande tamanho. Os lenhadores querem cortar a árvore, mas ela é protegida ao longo da história. Todos os textos trazem relatos interessantes sobre a África, a partir de um olhar descolonizador que a desnuda fazendo com que o leitor vá descobrindo seus mistérios, segredos, sua sabedoria ancestral. Veja o que nos relata este trecho:

Iroco é uma árvore que existe em muitos países da África, desde a Costa do Marfim até Moçambique. O iroco pode chegar a 50 metros

⁴⁹ Ressaltando que o indicativo na capa desse livro é para crianças do 6º ao 9º ano, o autor tem mais três livros infantis – Lendas de Exu, O papagaio que não gostava de mentiras, e outras fábulas africanas, e Enrilé o caçador e outros contos africanos.

de altura e à largura de uma casa. A árvore tem uma vida muito longa: em uma cidade da Nigéria, existe um iroco que nasceu em torno de 1150. Um grande morcego africano (o morcego-palha ou raposa-voadora) come os frutos do iroco. Para os iorubas, o iroco é uma árvore sagrada: suas raízes mergulham no fundo da terra, sua copa atinge o céu e ela vive eternamente. Por isso é o eixo do mundo e a morada dos deuses. (MARTINS, 2010, p. 12).

Nesse trecho, aprende-se muito sobre essa África que os livros didáticos insistem em não retratar. A África não subordinada ao olhar colonizador, o território que demonstra a riqueza contida em sua alteridade, sua visão de mundo, suas expressões de tempo/espaço, suas hierarquias, deuses, instituições, dentre outros aspectos de igual valor.

Moremi derrota os inimigos

Textos de Adilson Martins, ilustrações Luciana, Justiniane Hees.

A narrativa traz a história de um príncipe de Ilê Ifé que se casou com Moremi. Havia uma guerra declarada com o igbos guerreiros terríveis e ferozes, e eles acreditavam que tinham alguma dívida com os deuses, mas o príncipe muito sagaz resolveu descobrir o segredo da força e da aparência desses guerreiros.

Moremi, preocupada com o marido, disse aos deuses que entregaria o que de mais precioso tivesse para solução do problema, então foi capturada e, por sua beleza, não foi morta, e sim entregue aos igbos. Logo descobriu seus segredos e quando fugiu do palácio contou o que havia descoberto, acerca dos igbos, que eram homens comuns se vestiam com varas de bambus e muitas fibras vegetais. Esses adereços lhes davam uma aparência temível e respeitável. Assim, na guerra, os igbos foram vencidos, pois os guerreiros de Ifé prepararam flechas secas que poderiam incendiar suas vestes.

Como prometera, Moremi fez uma oferenda, mas não fora aceita pelos deuses, que queriam seu filho por ser o que de mais precioso ele possuía, então ele foi entregue, e imediatamente subiu para os céus e todos criam que voltaria para reinar em Ilê Ifé.

Seguem alguns dados contidos no livro sobre os iorubas:

Os igbos que ocupavam o sul da atual Nigéria desde tempos muito antigos, talvez desde a idade da pedra. Os iorubas vieram de algum lugar do leste da África e chegaram à região nos primeiros séculos da Era comum (que se inicia no ano zero da Era cristã). Eles expulsaram os igbos e fundaram Ifé, a sua cidade sagrada, a primeira capital do seu reino. Durante algum tempo, os igbos tentaram retomar suas

terras. Foi então que ocorreu a batalha final, vencida pelos iorubas graças a Moremi. Atualmente, os igbos vivem em uma região do sul da Nigéria. Na década de 1960, durante uma guerra civil, muitos igbos foram mortos por causa da rivalidade étnicas na região. (MARTINS, 2010, p. 14).

Os iorubas são retratados aqui com riquezas de detalhes que vão da África antiga até o período contemporâneo, ligando os costumes, a forma de vida, as estruturas hierárquicas relacionadas à sua cosmovisão. É importante para crianças transitarem pelo universo lúdico das histórias vendo-se nelas. Como afirma Oliveira (2010, p. 89):

Pensar a literatura infanto-juvenil sob o prisma das crianças e jovens é, também, lhes proporcionar personagens que agem e que, de algum modo, intervêm no seu universo dinâmico, lúdico, enfim, encantado.

Por essa razão, é tão relevante que crianças negras e de outras etnias tenham oportunidade de conhecerem suas histórias e se verem nas narrativas que vivenciarão durante a infância. Também, o autor retrata os vínculos comunitários e como a partir deles Ilê Ifé foi constituída por seu atual território e o grande papel da mulher iorubana nessa constituição que, com inteligência e destreza, mantém seu povo.

A princesa que não falava

Textos de Adilson Martins, ilustrações Luciana, Justiniane Hees.

Aditi Bolá, filha de um rei ioruba, foi tida como muda desde que nascera. O rei tentando de tudo para restituir-lhe a fala, inutilmente cansado, resolveu estabelecer um prêmio para quem resolvesse essa situação: a metade de suas riquezas. Assim, Ajapá, a tartaruga muito ardilosa resolveu ganhar o prêmio. Levou a menina para longe da vila e, escondendo-se, colocou uma cabaça cheia de mel, em sua porta. A princesa pensou que havia sido seu pai e saboreou o mel.

Deste modo, Ajapá saiu do esconderijo e a chamou de ladra, a menina assustada gritou. Eu não sou ladra. Ajapá arrastou-a e seguiu cantando.

Bolá roubou e comeu o mel mel! Kayin Kayin!

Bolá é astuta e desonesta! Kayin Kayin!

Bolá é uma ladra sem vergonha! Kayin Kayin!

E ela se defendia, cantando:

Na terra do elefante eu agir como elefante! Kayin Kayin!

Na terra do búfalo eu agir como o búfalo! Kayin Kayin!

Na terra da tartaruga fui acusada de roubar! Kayin Kayin!

Ajapá me acusou de roubar e comer seu mel! Kayin Kayin!

Assim, tudo foi revelado para a menina que entendeu o combinado e o rei dividiu seu reino com Ajapá, a tartaruga.

No final dessa narrativa, segue este trecho:

A cabaça é o fruto de uma trepadeira da mesma família da abobora. Ela pode ter a forma de um bastão, com uma cabeça redonda e um cabo longo, ou pode parecer uma garrafa em forma de oito. Em alguns lugares, a cabaça verde é usada como alimento. Depois de seca, ela fica para utensílios. Uma cabaça pequena, sem a parte de cima, serve como corpo. Uma cabaça grande serve para guardar alimentos e carregar água. As cabaças também são usadas para fazer instrumentos musicais: chocalhos, tambores, alaúdes e marimbas. No Brasil, a cabaça é usada para fazer berimbaus e cuias de chimarrão. (MARTINS, 2010, p. 19).

No final do texto, o autor escolheu construir uma ligação entre a utilização da cabaça na África e no Brasil, propondo uma interseção nas práticas cotidianas, por meio de uma narrativa que convida os(as) alunos(as) leitores(as) a uma reflexão ética. A riqueza da biodiversidade é apresentada no texto por uma personagem, a tartaruga Ajapá, a qual interage com os humanos, produzindo um elo de existencial entre eles, e reflete a identidade cultural através do conto produzido pelo autor.

Xangô e os camundongos

Textos de Adilson Martins, ilustrações Luciana, Justiniane Hees.

A história conta que Xangô, rei dos iorubas, foi capturado por seus inimigos. Desse modo, prisioneiro, ele morreria de fome e de sede. Então passou um camundongo, ele resistiu a comê-lo, pois pensou: “vou morrer mesmo”. O camundongo resolver ajudar o rei pelo ato de benevolência para com ele. Assim, o camundongo

chamou outros camundongos, os quais, durante vários dias, levaram, na boca, vários tipos de comidas: pão, frutas, grãos, algodão embebido na água.

Assim, depois de muitos dias sem os inimigos abrirem a porta e vendo que o rei Ioruba não havia morrido, resolveram libertá-lo, pois pensaram: “Não podemos matar um homem que tem tantos poderes! - Devemos soltá-lo imediatamente, antes que use seus poderes contra nós...”. O rei foi liberto e ficou com uma dívida de amizade com o pequeno Larinká, camundongo que o ajudou a sair da prisão.

Existe na África muitas espécies de ratos e camundongos. A mais interessante delas é a do rato gigante africano, que pode chegar a pesar 4kg e a ter 75cm de comprimento, sem cortar o rabo, que mede 40 cm. Ele é um animal imenso, muito inteligente e domesticável. Por isso, é adotado como animal de estimação em países da América e da Europa. O rato gigante também já se mostrou muito útil. No fim do século XX, muita gente morreu ou ficou aleijada nos países africanos que tiveram guerras civis por causa dos campos minados (com explosivos enterrados). Em Moçambique, os ratos gigantes foram treinados para farejar essas minas e ajudaram a desenterrar muitas delas. (MARTINS, 2010, p. 22).

A perspectiva trazida por essa narrativa fala da sabedoria, da benevolência, do amor e do cuidado aos animais do rei Iorubá, estabelecendo toda uma dinâmica socioexistencial desse povo. Isso nos remete a ancestralidade africana e africano-brasileira, oportunizando uma identificação positiva dos alunos(as) com esse patrimônio cultural.

Enrilé, o caçador

Textos Adilson Martins⁵⁰, ilustrações Luciana, Justiniane Hees.

A história fala de um caçador que era considerado mais forte que qualquer outro homem ou animal. Entretanto, ele ficou cego de vaidade e se esqueceu que jamais se confrontara com o elefante. Daí Ajanuku resolveu desafiá-lo e receber o título de Obá Igbo (Rei da Floresta). Seguindo um grande combate, o caçador derrotou o grande animal, quando ao calor da batalha, se transformara em um marimbondo que voou até o coração de Ajanaku e o matou. Assim, definitivamente Enrinlé foi aclamado Obá Igbo, o Rei da Floresta.

⁵⁰ Ressaltando que o indicativo na capa desse livro é para crianças do 6º ao 9º ano, o autor tem mais três livros infantis – Lendas de Exu, O papagaio que não gostava de mentiras, e outras fábulas africanas, e Enrilé o caçador e outros contos africanos.

Os caçadores são personagens importantíssimos em diversas sociedades africanas. Eles têm a função de garantir alimentos para o povoado. Como eles caçam na floresta, são os grandes especialistas nos segredos das matas. Além de caçar, são curandeiros, pois conhecem as plantas; também protegem as aldeias e guardam as fronteiras do reino. Na cultura ioruba existe um tipo de poesia chamada ijalá, que é a cantiga de caçador. Os ijalás são uma forma importante de conservar a história e as tradições do povo. (MARTINS, 2010, p. 25).

Essa narrativa apresenta uma visão de mundo, que se traduz do seguinte modo: devemos ter cuidado com sentimentos como a vaidade, quando o caçador pensou ser impossível derrotá-lo e, por essa razão, teve que lutar muito e criar várias estratégias para ganhar do elefante. Na narrativa, também se ensina que o caçador tem outras funções, como o de curandeiro, ele cuida da comunidade, além de guardador da memória do seu povo.

Oxum e o ouro

Textos de Adilson Martins, ilustrações Luciana, Justiniane Hees.

A narrativa se inicia relatando que Oxum era a filha mais bela de Obatalá e também a preferida do pai, cheia de vontades, ambiciosa, adorava jóias. Um dia fez um pedido ao seu pai: “quero todo ouro existente no mundo”. O rei, espantado, disse que ela estava pedindo muito, pois se tornaria a mais rica e poderosa de toda a terra e que não seria justo essa atitude dele para com seus irmãos. Triste Oxum beijou as mãos do pai e foi embora. Entretanto, não havia desistido de seu intento.

Na manhã seguinte, vestiu-se maltrapilha e começou a gritar em voz alta “- Sou infeliz! Sou desprezada por meu próprio pai que, ignorando minhas necessidades, me nega o único pedido que lhe fiz em toda a minha vida! - Meu pai é um pai avarento e perverso, que não atende sequer um simples pedido de sua filha desprezada! A multidão começou a aglomerar-se, todos pediram:

- abaixo o rei!

- abaixo o rei!

Obatalá ficou sabendo de tudo por seu chefe da guarda, então, por sua bondade e para evitar uma revolução concedeu todo ouro do mundo para Oxum.

Por isso, até hoje ela é a mais bela e está sempre enfeitada com braceletes, pulseiras, colares, e em sua cabeça sempre aparece uma coroa de metal.

Entre os antigos povos da África ocidental, uma jóia não era apenas um enfeite. As jóias eram símbolos usados em rituais religiosos ou para identificar a posição e a função social de uma pessoa. Os artesãos africanos criaram jóias de sementes, madeira, metais, pedras, marfim e osso, mas se destacavam principalmente pelo trabalho de ourives, criando jóias finíssimas em ouro, cobre, bronze, e ferro. Também faziam contas de vidro coloridas, usadas em trabalhos delicados e minuciosos. Colares, anéis, braceletes, coroas e outras jóias foram importantes produtos no comércio de longa distância existente entre os povos de África Ocidental e os árabes, antes da chegada dos europeus. (MARTINS, 2010, p. 29).

Essa narrativa afirma e expressa a riqueza do patrimônio civilizatório que caracteriza o viver cotidiano da África Ocidental e que se reflete na fazedura de jóias, em sua forma de ornamentação, na representatividade social desses artefatos. Além de oportunizar reflexões acerca da diversidade cultural, com a força da presença de Oxum, orixá que foi “demonizado” pelo colonizador, a partir da cosmovisão colonizadora. Cosmovisão que atribui como verdadeira e única somente práticas religiosas atribuídas a uma única forma de ver o divino: a do pensamento cristão. Nesse texto, o educador pode encontrar formas de discutir a diversidade religiosa, ensinando desde cedo o respeito as várias visões de mundo, que compõem a ligação do homem com seu modo de cultuar o divino.

Por que as mulheres têm cabelos longos

Textos de Adilson Martins, ilustrações Luciana, Justiniane Hees.

Em um tempo distante, as mulheres usavam cabelos curtos, como os homens. Um dia, após uma briga a que perdeu resolver se vingar e fez um buraco no chão, cobrindo-o com galhos e folhas para que sua inimiga caísse nele. Um dia depois, quando sua oponente foi buscar água caiu no buraco. Ela gritava e chorava e os homens da aldeia ouvindo-a seguraram pelos cabelos e conseguiram puxá-la. À medida que puxavam os cabelos cresceram muito rápido, a mulher então, percebendo o que lhe acontecera, fugiu.

Longe de casa, e sem possibilidades de cortar os cabelos, a mulher viu sua imagem nas águas da lagoa e percebeu que estava mais bela resolveu retornar a aldeia

tornando-se a mulher mais bela da tribo, e todas as mulheres deixaram que seus cabelos crescessem.

Entre alguns povos africanos, os homens usam o cabelo bem curto: entre outros, os homens podem usar os cabelos um pouco mais longos, trançados bem rente à cabeça. As mulheres podem dividir os cabelos em uma porção de trancinhas, pendentes ou presas, formando penteados altos que lembram trabalhos de filigrana. Outras dividem os cabelos em vários coques ou em pequenos “rabos de cavalo” curtos e armados. Os cabelos são tratados com creme amaciantes, tinturas e fixadores. Também podem ser enfeitados com contas, búzios e fitas. (MARTINS, 2010, p. 33).

Percebe-se, na riqueza de detalhes dessa narrativa, a possibilidade do educador em oportunizar a reflexão sobre diversas estéticas, produzidas em vários continentes, e, do mesmo modo, problematizar como foi construído o conceito de beleza, se esse conceito é midiático, apresentado nas relações de prolongação neocolonial capitalista. Dessa forma, passa a existir uma projeção da realidade da população, no sentido de pensar como a estética da mulher negra é representada na sociedade brasileira, abrindo discussões sobre várias perspectivas de se pensar a estética da mulher negra, apontando, ao mesmo tempo, transformações para o futuro, para as próximas gerações.

A lenda de oraniã

Textos de Adilson Martins, ilustrações Luciana, Justiniane Hees.

A narrativa diz assim: conta a lenda que Odudua, o rei dos iorubas, teve muitos filhos e netos e depois de sua morte deixou tudo que possuía. O mais novo dos netos Oraniã estava caçando quando o rei morreu, e somente depois de muito tempo recebeu a notícia da morte de seu avô. Seus primos tomaram conta de todos os bens, deixando para ele somente um galo, 21 varas de ferro e um punhado de terra, mesmo percebendo que foi enganado guardou tudo que lembrava seu avô com muito amor.

Passado muito tempo, caiu uma chuva torrencial cobrindo a terra, as pessoas desesperadas subiam em árvores, então Oraniã teve uma ideia: espetou as 21 varas no solo. Em baixo d'água, suas pontas ficavam acima da superfície. Depois estendeu o pano da trouxinha sobre as varas, colocou terra por cima e colocou o galo em cima do monte. O galo começou a ciscar jogando a terra para fora do pano, a terra foi cada vez mais longe, e as águas foram afastadas surgindo o solo firme.

Depois do milagre, a terra cresceu e se espalhou formando os continentes. As águas empurradas para os lados formaram os oceanos. As varas de ferro, as riquezas minerais escondidas debaixo das águas.

Agora Oraniã estava rico, dono de terra em todo o mundo. Os primos ladrões não tinham onde viver, mas Oraniã era bondoso e deixou que os primos fossem morar em terra firme e lhes pagavam tributos. “Assim Oraniã, descendente direto de Odudua, tornou-se rico e poderoso, sendo aclamado rei dos iorubas.”

Nas regiões banhadas pelos rios Níger e Volta, ao sul do deserto do Saara, vivem vários povos que vieram para o Brasil, como iorubas, jejes, minas e mandigas. Perto da foz dos rios, o terreno de é pantanoso. Para dentro dos manguezais há florestas com clima quente e muito chuvoso, infestadas por mosquitos que transmitem doenças. Entre a floresta e o deserto fica Savana, uma região seca e quente, parecida com o cerrado e a caatinga. Os moradores da savana têm dificuldade para conseguir água e para plantar alimentos. Mas a região tem muito capim e é boa para criar gado. De vez em quando, ocorre um grande período de seca que pode durar várias anos. (MARTINS, 2010, p. 36).

A narrativa aborda a sabedoria e bondade de Oraniã, advinda de sua riqueza cultural. Está no cerne do desenvolvimento social produzido por sua riqueza, expressando a força civilizatória contida nas *comunalidades* tradicionais que contribui para uma dinâmica socioexistencial emanada pela ética da coexistência, quando procura retratar o mito da criação do mundo para os iorubas. As imagens também trazem a estética negra de forma que apresentam várias cores e formas, sendo convidativo ao olhar infantil, ou infanto-juvenil, como é a indicação do livro.

É propositiva a forma como os contos foram narrados, pois neles ficam evidenciados vários aspectos que traduzem a alteridade da África, com histórias distintas, as quais traduzem sua visão de mundo, sua cosmovisão, seus vínculos comunitários, como funcionam suas hierarquias, demonstrando robustez teórica e de pesquisa.

CUNHA, Carolina⁵¹. **Eleguá, e a semente sagrada da coca**⁵² /Ilustrações da autora. São Paulo, editora SM, 2007, nº de páginas 59.

⁵¹ A autora é baiana de Salvador, é pesquisadora de língua e artes africanas no Brasil.

⁵² O livro faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola PNBE/2009, as obras são encaminhadas a escola com o objetivo de garantir o acesso a cultura à informação, estimulando a leitura.

Essa narrativa trata da história de Eleguá. Ele é Exu na visão cosmogônica yorubana. Ele é um orixá, dentre as divindades e ancestrais cultuados. Seu principal símbolo é o Ogô é um bastão. Ele é considerado fiel mensageiro. Recebeu o título de Guardião do Universo, “foi dado por Obatalá” (CUNHA, 2007, p. 54). O orixá é pleno de axé “o àsè expressa a força que assegura a existência, permite o acontecer e o dividir, e as oportunidades do ciclo vital”. (LUZ, 2000, p. 103). Foi desse modo que o universo milenar africano foi evidenciado nessa narrativa.

A história descreve que uma das personagens ouviu uma história que trazia um “sotaque” ioruba... “a fala ioruba é cheia de sotaques...” – Aquele que menos anda voa. Sotaques são sabedorias que revelam os segredos dos antigos através de metáforas. E é por isso que foi inventado os *orikis* que são poemas sagrados, *orins* são cantigas, e *itan* são histórias como essa que Carolina Cunha nos conta.

Tudo é de Olurum que passou seu governo da terra a Obatalá. “Olorum é tão grande que não cabe na cabeça de ninguém”. Conta o mito que na cabeceira do espaço, resplandecia Yemanjá, mãe do mundo, tinha um filho Eleguá que vivia no seu colo, cheio de mimos, e ela satisfazia todos os seus desejos. Tinha olhos enormes, cabeça pontuda, olhar magnético, ares debochados, e gostava de fazer traquinagem. Yemanjá o vestia com vestes reais, jóias, honrarias, conchas marinhas, e o menino adoravam ouvir lisonjas, gostava de atrair para si atenção.

Ele era membro da família real dos orixás, igual Ogum, Oxossi, e Osún. O menino era muito comilão e guloso e pedi tanta comida, sendo extremante exagerado.

– Ajeum, ajeum, iyá! Iyá, ajeum, iyá! Mamãe estou com fome!
– Akikó, iyá mi! quero comer um galo!
A mãe preparou, e ele comeu.
Logo depois o menino berrava.
- Ajeum, ajeum, iyá!
A mãe resistiu, mas deu-lhe a comida.
Agora um bode, depois um boi, e ele continua a pedir comida.
Com o dedo malcriado na direção da mãe, sacudiu o dedo mandão energicamente, berrando e fazendo caretas.
Yemanjá muita zangada disse:
- Fome que não se mata em casa, vai se matar é na rua! – Yemanjá sentenciou, olhando muito severa dentro dos olhos dele, de aviso.
E todos os dias que vieram foram tantos os queixumes que o rei da África precisou tomar providência. Espantado com o ejó, convidou-o a se retirar do convívio com a família.

Eleguá não partiu para o mundo totalmente solitário, porque pequenos animais o acompanhavam, mas sentia saudades dos irmãos, do cheiro da comida, do aconchego do lar, do milho assado. Nas festas, todos louvaram Ogum, rei de Irê, louvaram Oxossi, rei de Kêtu, Xangô, rei de Oiá, saudaram Obatalá e Yemanjá, mas não escutou chamarem seu nome. Procurou no chão e avistou uma luz identificando uma semente e algo de especial nê-la, então, resolveu levar para casa e não voltar de mãos vazias. Voou e chegou a casa e sentado pensava – como é possível que não venham me ver? Eleguá tentava adivinhar, queria que tudo fosse igual a antes.

As pessoas pensavam que ele havia morrido. Mais tarde avistou o pai. Obatalá o viu e foi ao seu encontro, sorriu e foi feliz para o abraço. O velho disse que ele era menino de coragem e que estava perdoado. Então, Eleguá pegou a semente de três olhos e a deu ao seu pai, mas depois de três dias Obatalá esqueceu da semente e ela desfeiteada, foi petrificando-se, e a má sorte tomou o lugar, confusão, houve muitos quiproquós, havia se instalado o caos.

Então os mais velhos convocaram uma reunião e foram procurar Ifá, o adivinho da motanha de Ado. Pediram ao rei o segredo que deitasse os caroços de dendezeiro, foi quando ouviram a voz de Eleguá que disse que ninguém lembrava dele, e que agora era uma espírito. O babalaô perguntou por que tanta confusão ele estava a fazer, e o menino disse que era em razão do desprezo recebido de seus irmãos farristas que organizavam festas e nem o convidavam. Então o Babalaô perguntou o que ele queria para deixar de fazer aquelas diabruras.

Ele respondeu: - se derem oferenda primeiro, cuidarem de meu-de-comer antes dos demais, não haverá mais bafafá nem contratempo nos batuques. Aliás, no caso, isto seria obrigatório em dias de folganças, para evitar barulhos- arrematou o safado.

O Babalaô procurou saber o que ele queria para a oferenda.

- Um bode e sete pintos – Eleguá disse, só.
- Mais alguma coisa? – Orumirá deu corda.
- Onde andarás o coco peco pequeno de três olhos que, por algum engano do destino, faz dias Olorum me incumbiu de entregar a meu pai? – falou Eleguá a distância do mundo.

Ressabiado, Obatalá estremeceu ao lembrar do coquinho brilhante e encabulou. O rei do igbôs aceitou que agora as verdades se encaixavam. Tornado imortal veio reivindicar direitos de ser tratados com máximos privilégios e dizer que, sem contar com ele, tudo seria difícil, então toda gente compreendeu que o caroço de Obi tinha a propriedade de adivinhar.

Decifrado o mistério, o combio deu meia-volta e foi cuidar do ebó. Recuperaram a semente com ajuda de Oxum, ele foi reverenciado. Todos cantavam e dançavam a ponta da manhã até o amanhecer. O título de Guardião do Universo foi dado por Obatalá para Eleguá, dono dos atalhos, dos caminhos, conhecedor de todas as rotas, abre e fecha portas, ocupando um cargo de confiança junto a Ifá, na ciência da adivinhação.

E para sempre o obi ficou sendo uma semente sagrada terra d'Àfrica, considerada pelos orixás o suprasumo das oferendas.

Curiosidades trazidas no texto:

- Orumilá-ifá é o maior sábio dos sábios, o primeiro babalaô que existiu.
- O opelelé-ifá, o babalaô adivinho, possui um colar com oito favas penduradas, serve para jogar.
- O jogo do búzios é a forma mais popular de adivinhação praticada pelos afro-descendentes no Brasil e Cuba, principalmente.
- O Obi é costume nas terras yorubas oferecer obi a alguém em sinal de cortesia, o obi está presente em todas as oferendas; participa dos ritos e acompanha a pessoa por toda a vida, desde o nascimento.
- Os nagôs o chamam de Bará, Exu-Bará, Barabô; os jeje o conhecem como Legba, querido e importante por ter descoberto e revelado, a Obatalá, a pedra da adivinhação. Embora seus colares tenham cores vermelhas, amarelas e pretas, a cor que tem em maior quantidade é a branca. Dia de semana: segunda-feira. Saudação: “Larôie” três vezes. Gosta de doces, apito e brinquedos infantis.

Essa narrativa traz a percepção de axé:

A transmissão do axé religa as dimensões transcendentais e imanentes características da prática ritual, que como vimos em relação a tradição civilizatória africana, constitui as identidades dos seres humanos e da própria comunidade ou sociedade, e sua articulação com a natureza. (LUZ, 2000, p. 451).

A partir dos critérios de análise, podemos afirmar que a forma social em que o(a) negro(a) é apresentado(a) na narrativa e nas representações imagéticas transmitem aspectos extremamente relevantes do universo cosmogônico iorubá. O mais relevante dessa obra é o aspecto da afirmação dos valores civilizatórios africanos, com destaque para o pensamento cosmogônico. Vocabulário disponível no livro:

- Brajás são inúmeras fileiras de búzios, simbolizam poder, nobreza.
- Idés são braceletes.
- Kereré quer dizer “pequeno”.
- Orixás são divindades e ancestrais venerados como heróis pelos povos Yorubás.
- Ogum é o orixá dono de ferro, da força bélica, da tecnologia.
- Oxossi é caçador, orixá dono das matas, junto com Ossainm e responsável pela manutenção da comunidade.
- Osún é o Orixá que acompanha Orumilá e permanente guardião do palácio de Obatalá.
- Ibêjis ou Ibêji são gêmeos encantados, filhos de Oxossi e Oiá, netos de Yemanjá e Obatalá.
- Ejó é o disse-me-disse, fofoca.
- Ogô é um bordão; é o principal símbolo de Eleguá.
- Ado é uma aldeia situada no cume de um rochedo, nas proximidades de Awaye, estado-maior de culto a Ifá.
- Babalaô é o pai do segredo. Sacerdote que pratica a ciência da adivinhação, é aquele que olha o destino das pessoas no oráculo de Ifá.
- Obi é o fruto (castanha) da árvore **cola acuminata**, noz-de-cola. Possui propriedades energéticas e é usado como meio de comunicação em rituais de conversação com os ancestrais africanos; também costuma ser consumido **in natura** e no preparo de refrigerantes.
- Axé é energia encontrada em estado bruto na natureza e nos objetos sagrados dos orixás.
- Ebó é oferenda, receita indicada ao consulente no jogo do Ifá.
- Ikin são as nozes de palmeira, coquinhos de dendezeiros. Simbolizam Ifá o deus de adivinhação, porque possuem de quatro e mais olhos, diferente das nozes-de-cola, que têm três olhos, não são comestíveis.
- Ilê é casa.
- Iká é uma saudação que os homens fazem às divindades femininas, que consistem em curvar o tronco sobre as pernas dobradas, e com as mãos estendidas, encostando a testa no chão.
- Odu é o mesmo que signo; rege a criação, orixá e o ser humano, odu é o destino.

MURRAY, Roseana. **O traço e a traça**. São Paulo, editora Abril Educação, 2010, nº de páginas 32.

Roseana Murray⁵³, ilustrações de Elma é um livro do Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE 2012, os livros são encaminhados a escola com a finalidade de difusão da cultura, informação, e estímulo a leitura.

O livro, logo na capa, chama atenção por ter uma criança negra com os cabelos de ouro, representando, possivelmente, a riqueza nos tons da pele, de tipos de cabelos, nas cores dos cabelos, nas cores dos olhos, que constituem os biótipos, que também dão a expressão civilizatória africano-brasileira. Esse aspecto do livro nos leva a uma discussão de quem realmente é negro no Brasil, pela existência de vários tons de pele, de tipos de cabelos, cor dos olhos. Remete a pensar, ainda, na associação negativa que a sociedade brasileira faz do negro, repercutindo na negação de sua própria origem etnicorracial.

Essa dificuldade em identificar quem é negro no Brasil, a existência de diversas nuances de cor de pele em nossa sociedade, o difícil processo de construção da identidade racial por parte dos negros e seus descendentes é uma fato que repercute em diversas instituições da sociedade e contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação racial. (GOMES, 1995, p. 89).

Por essa razão, as imagens das figuras dos livros tomamos com referência a população negra, como nos mostra da ilustração da página 19. Além de na literatura infanto-juvenil ser evidenciada a figura do negro de forma pejorativa, o que requer do educador olhos atentos para as ilustrações e os discursos que estão sendo construídos na narrativa, haja vista que:

É possível observar a veiculação de visões estereotipadas e depreciativas do negro por meio da literatura infanto-juvenil brasileira, o que é consequência de um olhar imbuído de “racismo científico”, quando da elevação do branco como representante da “espécie humana”, em detrimento do negro que é caracterizado à margem da sociedade, e em papéis que contribuíram para a

⁵³ A autora foi premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e pela Associação Paulista de Críticos de Arte.

cristalização de uma visão depreciativa de sua imagem nas relações sociais. (OLIVEIRA, 2000, p. 107).

A narrativa conta que tudo acontece em torno da traça que comia tudo que via: o canto da cotovia, comia papel, ponto, vírgula, até a história de certa cotovia. Hum! Como cabe tanta coisa numa traça? “Se a traça soubesse que num papel cabe mais mundo do que gente numa praça será que desistia?” Mas a traça continua comendo tudo e acabou morta.

Também tinha outra traça comendo outra folha, e nesse papel havia a história de “uma certa Maria que tinha mania de fazer coleção: catava bicho, catava folha, catava tudo que é porcária, caco de pedra, terra macia”. Aqui encontro um termo pouco agradável, porque porcária? Logo a menina Maria iria catar porcária? Para Silva (2001), além da omissão e distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos podem determinar a rejeição inconsciente a um saber que humilha. E, desse modo, o termo “assassina” atribuído ao menino João ou o termo “porcária atribuída” a menina Maria, no contexto da história, estão reforçando papéis sociais negativos para as crianças negras.

O livro era bem gordo e também tinha a história de João, e tinha mais traça. João guardava um segredo, João cuidava do segredo, e lá um belo dia ouviu um barulho nhoc, nhoc, nhoc... e achou muito estranho, mas matou a traça, ihhh João ficou triste o segredo dele roído e a traça assassinada analisemos o texto:

Aí o João ficou triste
O segredo estava roído
E a traça Assassinada!

A mão de João, a mão do menino negro, nesse contexto, é representada como aquela que é capaz de assassinar. As crianças negras são os atores sociais utilizados como forma de reproduzir o perverso preconceito e discriminação contra a população negra.

Em outro trecho analisemos as seguintes frases:

Na outra folha
O que é mesmo que havia?
Havia uma história de uma certa Maria que tinha mania
De fazer coleção.
Catava bicho, catava folha,
Catava tudo que é porcarias,
Caco de pedra, terra macia.

Na imagem Maria é de uma menina negra.

O lugar atribuído ao negro, nessa narrativa, está ancorado em imagens já cristalizadas que foram e são atribuídas ao negro, historicamente. O negro representado como aquele que não é digno de confiança, que é indolente, pobre, o que pode machucar alguém, o que não gosta de trabalhar e outros terríveis preconceitos que constroem representações negativas. Dessa forma, um menino negro que “assassina” um pequeno animal, ou uma menina negra que catava “porcarias”, são discursos que carecem de problematização e desconstrução. Sendo assim, a utilização de livros de literatura, assim como materiais didáticos, que estão no cotidiano das crianças precisam fortalecer as relações étnicorraciais, as quais devem estar presentes, de maneira intensa e significativa, em cada ação escolar.

Diante da forte tendência, nesse texto, de inferiorizar e relacionar a figura do negro a uma pessoa capaz de “assassinar” e de catar “porcarias”, pensamos que essas relações são reflexos do padrão sociocultural brasileiro que sempre disfarçou seu racismo, por meio da democracia racial, em que a razão do Estado brasileiro se dizia não racista, mas negava os direitos primordiais de existência a população negra.

Aqui fica a indignação, pois é um livro patrocinado pelos impostos da população brasileira, Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2012. Os livros são encaminhados a escola com a finalidade de difusão da cultura, informação, e estímulo a leitura. Além de serem distribuídos para a rede estadual, municipal e federal para todos os segmentos escolares: Educação Infantil, Fundamental I e II, e **EJA** - Educação de Jovens e Adultos. “Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo programa sem necessidade de adesão”⁵⁴, também existe um critério de distribuição dos livros, no caso da Educação infantil acontece nos anos pares, creche e Pré-escola, que consiste na Educação Infantil.

⁵⁴ <http://www.fnede.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>

LUZ, Willian. **Na coleção ecumênica, os milagres de Jesus com o título a multiplicação de pães e peixes**. Editora Elevação, 2007, nº de páginas 26.

É um livro que se constitui a partir da idéia de um Jesus ecumênico, como é chamado na capa da revista. A narrativa conta a história dos pães e peixes que foram multiplicados. A figura do negro foi representada na antiga Galileia por crianças, homens, mulheres e jovens, assim como Jesus ganha uma tez escura e olhos escuros. Todos vestidos dignamente, de acordo com a época, com túnicas compridas e cabelos cobertos, como era o costume naquele período.

A história foi reproduzida como no evangelho, em que eles são colocados diante de uma difícil situação. O enredo apresenta uma multidão de pessoas que foram ouvir o Mestre, e, nesse contexto, surge a seguinte indagação: como alimentar tanta gente, sem recursos? Eles só tinham cinco pães e dois peixinhos. Então o Mestre os multiplicou, repartindo entre todos. A história conclama ao amor ecumênico sem distinção entre as pessoas.

A história trazida no contexto da revista não representa de forma desumana o negro(a), eles(as) aparecem de forma digna e em várias etapas de narração e das ilustrações. Além disso, é importante enfatizar, nesse contexto que a religião do colonizador não deve ser representada como única forma de cultuar o divino, assim como seus mitos. Os povos africanos têm sido submetidos a uma avalanche de agressões às suas religiões. Jesus é um mito importante na história da humanidade, que tem sido tratado como impositivo! Submete todos os povos a ele. O que percebemos é que as versões africanas da relação do homem com o divino não são aceitas no contexto da escola. Isso é reflexo de práticas de intolerância religiosa que afetam as religiões de matriz africana no Brasil e que é uma consequência do racismo contido nas construções sociais. A intolerância religiosa é uma consequência das construções sociais do racismo à brasileira. Aquele que não manteve o modelo do *apartheid*, como na África do Sul, mas negou ao negro(a) brasileiro(a) acesso aos seus direitos de cidadania.

MASSARANI⁵⁵, Marina. **Salão de Jaqueline**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2009, nº de páginas 24.

Essa história fala de um menino negro, filho de cabeleireira negra - a Jaqueline. Sua vida se passa em um salão de beleza com sua mãe fazendo penteados, e transformando a auto-estima das mulheres com alegria e simpatia. Ele diz que as famosas tesouras de sua mãe deixam as clientes mais bonitas e felizes, e que parece até mágica! Jaqueline, Jandira, Adilson, Sirlene, e Cléber (o narrador) são os nomes das pessoas que trabalham no salão de Jaqueline. “Ele também relata que D. Zenaide chegou com 82 anos e “vrmmmmmmmmmmmm” lá se foi D. Zenaide vinte anos mais nova,” Acho que minha mãe só pode ser fada ou bruxa, e das boas”.

Susana, outra cliente, veio toda tristonha e saiu, toda feliz... “foi xampu, condicionador e hidratação, escova redonda, secador vrmmmmmmmmmmmmmmmmmm, maquiagem, manicure, e... saiu toda feliz!” (MASSARANI, 2009, p. 6). Joaquim (uma criança) parecia um mamute e saiu um príncipe, Elisabete era Rapunzel e saiu na última moda, “e tem mais! Quem tem cabelo crespo sonha com alisamento, quem tem cabelo liso quer cachos. Todo mundo quer mudar um pouco de vez em quando.” (MASSARANI, 2009, p.11).

Chega o dia em que a tia de Cléber vai casar e ele será o pagem, então ele quer seu cabelo de azul. As ilustrações da história reproduzem um salão, com misses, secadores, bobes, pentes, cadeiras, escovas, produtos de beleza, cafezinho, aquele clima descontraído e animado, cheio de conversas. Assim todo aparato utilizado no salão era para modificar o fenótipo do negro.

Em primeiro lugar foi um desafio escrever sobre esse livro, pois essa discussão da estética negra natural, sem alisamentos, químicas ou produtos para cachear os cabelos é uma prática que tem ganhado força de alguns anos para cá, e com tantos recursos os jovens negros têm optado por várias técnicas, tais como: alongamentos, dreads, tranças de dois, tranças de três, Black Power, cabelo rastafári, turbantes e outros. Na década de 80, era mais difícil o negro(a) ser aceito em seu ambiente de trabalho com sua estética natural. No entanto, hoje, a lei que atribui a crime as práticas resultantes de preconceitos, conforme a **lei** nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989

⁵⁵ Mariana Massarani é escritora e ilustradora já ilustrou até a data da publicação 80 livros, ganhou 4 prêmios Jabuti com seus desenhos, tem um blog de desenho (<http://marianamassarani.blogspot.com>), e um blog com Graça Lima e o Roger Mello (<http://capaduraemcingapura.blogspot.com>) fazem livros juntos e separados também.

Define os crimes resultantes de preconceitos de Raça ou de Cor.
No artigo 1º - Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceitos da raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Artigo 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada. Pena reclusão de 2 (dois) a 5 anos (cinco) anos. (BRASIL, 1989).

Assim, a reação do Movimento Negro a essas práticas atingiu aspectos jurídicos no país, dando mais força para que os negros adentrem os espaços sociais nos quais a estética negra não era bem vista. A observação aqui é que o salão só trabalha numa perspectiva de mudança. Não afirma, também mulheres negras que querem manter seus cabelos naturais conforme vários salões direcionados à estética da mulher negra. E Joaquim? Parecia um mamute e se transformou num príncipe. (MASSARANI, 2009, p. 10).

O tal príncipe não parece feliz com a nova imagem que lhe deram, ou seja, o contexto de príncipe ele necessitou enquadrar-se no modelo euroamericano.

Estamos nos referindo à camisa de força da estética branca imposta às crianças, homens e mulheres de outras etnias. A mulher negra é estimulada a gostar do cabelo sempre alisado e na inserção no mercado de trabalho, a pessoa negra percebe a perversidade desse modelo branco, pois as meninas mais claras e com cabelos “lisos naturais” encontravam seus postos de trabalho com maior facilidade que as mais escuras ou com “cabelos tratados”. Assim, a tão perversa “boa aparência” atribuída ao negro era e é uma estratégia para rechaçá-lo e excluí-lo da oportunidade de emprego. Desse modo, quem tem o fenótipo mais próximo da estética branca tem garantido seu direito à cidadania, ou seja, seu emprego. No entanto, o negro retinto, não, principalmente em lojas de shopping e em locais para recepcionar pessoas, como consultórios médicos, assessorias etc. Como nos afirma Arraes (2014, s/p) cabelo e identidade estão interligados:

O cabelo da mulher negra, especialmente, não é somente um símbolo de seu próprio empoderamento e identidade, é também uma fortaleza que outras mulheres negras percebem e adotam como extensão da conscientização política⁵⁶.

⁵⁶ <http://www.revistaforum.com.br/questao Degenero/2014/03/11/em-terra-de-chapinha-quem-tem-crespo-e-rainha/>

Assim, a pesquisa não deseja fazer apologia ou condenar mulheres negras(os) que desejem fazer alisamentos, o importante aqui é afirmar que a mulher negra(o) ou o homem negro, precisam afirmar a sua estética para ser respeitado(a).

A turma do xaxado, o lixo que queria ser reciclado, coleção outras histórias.

A história em quadrinhos está disponível como bibliografia para as crianças na Educação Infantil. Nesta história, os sacos de lixo se recusaram, em um belo dia a irem para o lixo, mas todos pensavam que era alguma molecagem do saci. Então o lixo da professora convocou uma coletiva para explicar o motivo da revolta e disseram: “- amigos são vocês que nos jogam fora, mas a culpa de fazer mal à natureza só sobra para nós!”

O lixo explicou que eles querem ser jogados nos aterros sanitários e detestam quando são jogados nos lixões por contaminarem os lençóis freáticos, transmitirem doenças e outros. Também não gostam de serem incinerados porque a fumaça também polui, e estavam cansados de levarem culpa do mal ao meio ambiente.

Eles desejam ser reciclados ou reaproveitados, sendo que muitas árvores deixam de serem derrubadas se houver uma maior produção de papel reciclado. Assim, é preciso implantar a coleta seletiva do lixo nos bairros. Depois de tudo declarado, a revolta acabou e todos do bairro olhavam o lixo com outros olhos.

A história é bem atual, acontece em uma cidade pequena do interior do país. O contexto da discussão é importante, mas o que precisa ser analisado, nesse caso, são as figuras, já que a história não fala diretamente de pertencimento étnico-racial, mas as figuras representam, por meio de seus personagens, as pessoas que habitam em uma cidade brasileira.

Nesse caso, sem exceção, todos estavam bem representados, brancos e negros crianças e adultos tinham práticas com relação à coleta do lixo da mesma forma. Também todos os personagens queriam aprender a modificar seus hábitos. Assim, a forma como foram representados os negros contribui, de maneira positiva, para sua auto-imagem, seu pertencimento étnico-racial. Desse modo, houve uma tentativa positiva de relatar o cotidiano.

BRAZ, Júlio Emílio. **Sikulume e outros contos africanos**. Rio de Janeiro, editora Pallas, 2008, nº de páginas 62.

O sol de ontem pode ter se posto, mas sua luz iluminará os dias que virão. Provérbio africano.

Esse livro é composto de vários contos, a saber: “Por que o sol e a lua foram morar no céu”, “A morte da morte”, “A história da menina que não respeitou a tradição ntonjane e o que aconteceu com ela”, “Sikulume”, “A mãe canibal e seus filhos”, “A história da Mbulukazi”, “O grande chefe dos animais”.

A indicação que consta na capa do livro para o ensino fundamental (mas estava disposto na biblioteca da Educação Infantil), embora nada impeça sua análise, havendo naturalmente uma transposição didática feita pelo professor na Educação Infantil, escolhendo qual conto será mais adequado a idade das crianças.

Por que o sol e a lua foram morar no céu

Há muito tempo o sol e a água eram grandes amigos e viviam juntos na terra. Ele sempre a visitava, mas ela nunca retribuía sua elegância. Então o sol quis saber o motivo de sua atitude em relação a ele. A água respondeu: sua casa é bem pequena para mim e eu acabaria por despejá-lo, no entanto, se quiser minha visita realmente deverá aumentar o tamanho de sua casa, pois meu povo é bem numeroso e acabará tomando bastante espaço.

O sol disse que havia tomado as providências necessárias e que poderia visitá-lo. O sol contou a lua, sua esposa, que, concordando, fez tudo como a água havia pedido. A água foi visitar seu amigo sol e perguntou:

- Vocês têm certeza de que realmente podemos entrar?

- Claro, amiga água – respondeu o sol.

A Água foi entrando, foi entrando, foi entrando... Com peixes, criaturas aquáticas, e então a água já estava na altura dos joelhos.

- Vocês têm certeza de que todos podem entrar?

- Por favor, amiga água - insistiu a lua.

Então a água continuou a despejar sua gente dentro da casa do sol.

Ainda posso entrar? – Olha tá ficando cheio demais.

- Vai entrando, vai entrando...

Acho que devo parar- disse a água.

“O que é isso minha água? – disse o sol. Educado, mas em esconder certa preocupação”.

“A água continuou jorrando, empurrando seu grupo para dentro, ocupando todos os cômodos da ampla casa, inundando tudo e, por fim, fazendo com que o sol e a lua, sem ter mais para onde ir, subissem para o céu, onde estão até hoje”.

O conto é originário da Nigéria, país da África Ocidental, fronteira com Benin, Camarões. Sua costa está no Golfo da Guiné, são três grupos étnicos de grande importância no território: os haucás, igbos, iorubas. A história trata da idéia mítica sobre os primórdios da natureza, fala de generosidade e de amizade. As ilustrações caracterizam a dimensão civilizatória africana com as formas de vida dos antepassados, com suas estruturas de pensamentos.

A origem da morte

Dizem que a lua enviou um inseto para passar aos homens a seguinte ordem:

Da mesma forma que eu morro e com a minha morte retorno a vida, eles também morrerão e voltarão à vida.

O inseto partiu com a mensagem, porém, no caminho, encontrou a lebre que perguntou para onde ele estava indo com tanta pressa.

Então o inseto revelou sua missão.

Ahhh... Você não vai saber dar o recado direito e cismou que deveria ser ela quem deveria levar a mensagem, que o inseto era desajeitado.

Então a lebre partiu, rapidamente, e disse o seguinte aos homens:

- A lua mandou dizer que da forma que ela morre, vocês morrerão e terão, portanto, o mesmo destino.

A lebre toda cheia de pose, achando que tinha feito tudo melhor que o inseto, disse a lua, o que havia feito.

- Mas você é muito atrapalhada – repreendeu a lua.

- Como você disse uma coisa que eu não mandei dizer aos homens?

“Foi tamanha a raiva da lua que, em seguida, ela apanhou um pedaço de pau e bateu com toda força no focinho da lebre. Dizem que é por isso que a lebre tem o focinho cortado ao meio”. (BRAZ, 2009, p. 12).

Essa história representa as estruturas de pensamento africano que liga os homens, às ações às decisões dos deuses, dos animais, uma vez que em seu sistema

cosmogônico tudo está interligado. Também, por meio dessa narrativa, utiliza os animais para falar das emoções humanas e traz uma lição final sobre a reflexão antes da ação para não agirmos de forma egoísta.

Na infância, a criança está construindo seu sistema ético. Por essa razão, é muito importante que o educador oportunize histórias como essas para resolução de conflitos entre as crianças, criando um ambiente saudável. Também, caso ocorra a morte de um familiar, pode ser contada para que pensem sobre a perda de um ente querido, mas com muito cuidado e atenção aos valores familiares de cada família e diálogo com as famílias também. Entretanto, as imagens deveriam ser melhor representadas pelas professoras da Educação Infantil, pensando no cuidado que se deve ter ao tratar desses temas que as crianças de 4 e 5 anos estão ainda construindo seus valores e compreensão. Por isso a indicação da faixa etária Fundamental II, na capa do livro.

A história da menina que não respeitou a tradição Ntonjane e o que aconteceu com ela

Os mais velhos são contadores desta história. Certa filha de um chefe que atingiria a idade de observar a tradição Ntonjane, deveria permanecer até o dia da cerimônia colocada numa palhoça, mas foi banhar-se no rio, local proibido, e passou o dia lá. Daí encontraram sinyobolokondwana, uma serpente de aspecto assustador, deitada sobre a roupa da filha do chefe, ela era enorme, então resolveram entoar uma canção.

- Isinyobolokondwana traga meu manto!

E a cobra respondia:

- Pode apanhá-lo e vão embora! Nem olhe para trás e me deixe em paz.

A filha do chefe, que era orgulhosa e cheia de vontades, recusou-se a pedir alguma coisa a serpente, e ainda cantou ironizando-a .

As suas amigas assustadas foram embora e ela ficou abandonada sozinha na floresta recebeu uma pele igual a da serpente.

Passado algum tempo, o chefe reencontrou sua filha e ficou muito aborrecido com suas amigas, daí construiu uma cabana para ela morar.

A menina ficou com a pele parecida com a da serpente. As vacas que foram levadas para a menina começaram a dar mais leite que todas as outras, instaurou-se um

mistério! Os jatos de leite jorravam e um desses jatos caiu acidentalmente na filha do chefe, que imediatamente voltou ao normal, revelando sua encantadora beleza, que encantara a todos da aldeia. Um jovem chefe se apaixonou e resolveu casar-se com ela, oferecendo um grande dote e casaram-se. Ela se transformou em sua principal esposa, muito amada e com muitos filhos fortes, e com saúde. Conforme a indicação, essa história também é para o ensino fundamental II, pela forma mais completa e que exige uma maturidade maior dos alunos para compreender a narrativa.

Sikulume

Numa aldeia vivia um homem pobre e muito velho, sem filhos ou esposa, sem posses. Um dia avistou no céu, alguns lindos pássaros, contou ao chefe o que havia visto naquele dia.

O chefe entendeu que aqueles pássaros eram seus filhos, que havia perdido em combate. E disse ao velho – Eu lhe darei uma recompensa por ter vindo me contar essa notícia e peço que fique vigiando e não deixe que nenhum dos pássaros saiam de suas vistas.

No outro dia, o chefe enviou seus melhores guerreiros e seu único filho que lhe restara para completar sete guerreiros, o mais idiota de todos os filhos que perdera, maltratado e humilhado. As aves foram capturadas e depois de longa caminhada encontraram uma cabana abandonada, no meio da noite um deles ouviu uma voz:

- Tem carne boa lá dentro.
- Gargalhadas soaram.
- Acordem, acordem!

Sikulume, o filho do chefe insistiu que todos deveriam ficar atentos, pois não acreditavam em sua história de possíveis canibais. Então ficara de vigia e, confirmando a história, todos foram embora, mas no caminho Sikulume lembrou que esqueceu de seu pássaro.

- Eu não retornarei. Não terei como encarar meu pai.

No caminho, encontrou uma senhora sentada que queria saber onde ele iria, ele lhe contou e encontrou ajuda, ela lhe deu um pedaço de carne. Então, quando perseguido pelos canibais jogou a carne, espantando alguns do grupo que o perseguia. Ah... lembrou do manto que tinha certos poderes, o manto saiu em outra direção e os canibais correram atrás dele pensando ser Sikulume.

Depois de muitas aventuras e perigos com monstros, como enfrentar o Inabulele no rio, ele resolveu casar-se com a filha de Mangangezulu, e enfrentou todos os perigos e vencendo-os para ficar com a princesa, disse aos amigos:

- Se tivesse dado ouvido a vocês talvez jamais tivesse a oportunidade de conhecer uma mulher tão bela e dedicada.

Depois disso ninguém mais ousava dizer que Sikulume não era capaz, tornou-se chefe e foi respeitado por todos. Nota-se que a forma como o guerreiro é posicionado na história é estratégica, ele é forte, valente, corajoso, enfrenta perigos, e essas características transmitem outra perspectiva para o(a) leitor(a) negra(a) que se aproxima da narrativa.

A mãe canibal e seus filhos

Existia, há muito tempo, uma mulher que tinha dois filhos, as crianças viviam com o avô porque a mãe era canibal, passado muito tempo o menino disse ao avô que queria conhecer seus pais, e ele disse: “esqueceram que sua mãe é canibal?” Mas eles argumentaram, tanto que o avô concordou, e os irmãos deram algumas recomendações. Hinazinci prometeu que se cuidariam. O pai, vendo os filhos, indagou: “porque vieram, não sabem que sua mãe como carne de gente, escondendo os filhos quando ela retorna à casa”. Ela, farejando gente em casa, disse:

- São nossos filhos, não é? Pergunta aflita, a mãe canibal.

- Sohinazinci, diga?

O pai disse aos filhos: quando ouvirem o barulho de gente, de animais selvagens, fujam, pois é o barulho da comida, que está na barriga de sua mãe, fujam, pois ela está dormindo.

A mãe acordou e perseguiu seus filhos por causa daquela fome interminável e que atormentava sua existência. As crianças, apavoradas, entoavam canções do tempo que a mãe não era canibal e ao ouvi-la parou de perseguir seus filhos. Então, voltando para casa queria matar o marido que disse:

- Se me matar, quem cuidará de você?

Desistiu de matar o marido, mas voltou a caçar os filhos. Chegando na aldeia, quando ela os alcançou, engoliu a menina, e todos da aldeia tentavam impedir. Ela, com a barriga tão cheia, mal conseguia andar. Então viu um pássaro e, de tão lindo, resolveu levá-lo para o marido. Assim o pássaro cantou:

Mulher barulhenta
Quanto barulho sua barriga faz
Ninguém aguenta!
Nem a bela ave do vale.
De quem você está perturbando a paz.

O pássaro continuou cantando e ela tentava atingi-lo com um machado. Mas ele tomou-o de suas mãos, e foi cortando braço, depois o outro, uma perna e depois a outra. Ela implorava, mas a ave continua até cortar sua barriga e salvar as pessoas que ainda estavam vivas lá dentro. A mulher canibal morreu.

Todos da região ficaram felizes e aliviados e Hinanzici e a irmã voltaram para a casa do avô. Depois de grandes, casaram-se com filhos de um poderoso chefe guerreiro.

Essa história é completamente inadequada a faixa etária da infância, pois retrata uma mãe sem amor, sem benevolência, que não se compadece de seus filhos. Assim, crianças tão pequenas não teriam como administrar suas emoções e correlacionar a moral da história, lembrando que a indicação do livro é do Fundamental II biblioteca afro-brasileira. As ilustrações são inapropriadas para a idade de 4 e 5 anos, pois apresentam cenas de violência, medo e pavor.

A história de mbulukazi

A história conta que um homem possuía duas esposas, uma delas era desprezada, pois não tinha filhos e quase não era visitada por seu marido e a outra tinha uma filha muito negra, e outros filhos que eram corvos. Uma delas se chamava Numbakatali. A esposa que não tinha filhos vivia triste. Um dia, lhe apareceram duas pombas que prometeram ajudá-la – voltem para casa e tragam dois jarros de barro. As pombas arranharam seus joelhos e saindo sangue colocaram dentro dos jarros. Agora leve-os para casa e ninguém toque.

Ela seguia alimentando as pombas. Então, um dia, viu dentro do jarro duas crianças: um menino e uma menina. A mãe escondia seus filhos de todos e nem o marido sabia que tinha filhos, mas um dia seus filhos já crescidos resolveram segui-la ao rio. Foi quando Peito Largo, um príncipe, viu Numbakatali e apaixonou-se por ela. Vendo onde ela vivia, voltou outro dia a aldeia e procurando-a não mais a achava. Então

sua mãe resolveu contar toda a história para o marido que cederam a mão dela para o príncipe.

Entretanto, a outra esposa levou Mahlulguluza, exibindo suas qualidades e escondendo-a, pois era muito feia. Peti Largo resolveu casar-se com as duas irmãs, como tudo dava certo para Numbakatali, sua irmã nutriu muita inveja por ela e resolveu matá-la, empurrando-a em um penhasco.

Mas sua vaca foi a casa de sua irmã e quebrou toda sua residência. Todos entenderam que ela havia feito algo de errado, daí seguiram a vaca e encontraram Numbakatali. Peito Largo, sabendo de tudo, tomado pela raiva ordenou: - Volte para casa de seu pai. A esposa Implorou seu perdão, mas não foi aceito, e então sua irmã tornou-se a única e principal esposa de Peito Largo.

Aqui a narrativa demonstra o valor ético dos personagens no agir. Leva o leitor(a) a perceber que características boas ou ruins podem crescer do coração de qualquer pessoa e enaltecem os valores para o bem.

Os aspectos que vimos nas narrativas são assertivos: o livro traz a compilação de vários contos africanos, os quais, em sua maioria, não são para a faixa etária da Educação Infantil. Entretanto, foi feita análise por estar a disposição na biblioteca do “Santa Julinha”. O livro apresenta os seguintes aspectos: a condição social que o negro é apresentado como rei, ou em estruturas societais em vários postos; representado com famílias, com suas instituições. Apresenta um repertório que afirma os valores civilizatórios africanos, sendo que as ilustrações não deformam nem caricaturam os personagens.

ZIRALDO⁵⁷. **A turma do pererê 365 dias na mata do fundão**. São Paulo, editora GLOBO, 2009, nº de páginas 112.

Esse livro traz o contexto do Saci na perspectiva do folclore brasileiro. Como o próprio autor afirma: “Eu desenhei todos os bichos das lendas e do folclore brasileiro: o mação, a onça, o tatu, o jabuti, e o coelho...”. O contexto desse livro traz uma nova roupagem do contexto do Saci dos anos 70, de Monteiro Lobato. É um personagem do folclore brasileiro. Ele usa seu redemoinho para participar das aventuras quando ele

⁵⁷ Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE/2012.

assobia. Tem outros personagens como a boneca charmosa, que é filha de um fazendeiro, Tininim curumim da tribo Parakatoka, melhor amigo do Pererê, que tem mania de doença, Tuiuiú, menina indígena, a paixão de Tininim e também é amiga da boneca.

Alan é um macaco, ajuizado, gosta de ler e tocar música. Gosta de aprontar com a turma também. Pedro Vieira é o faz-tudo: inventa, conserta. Ele é um tatu. Geraldinho é o mais novo da turma, gosta de pregar peças e é agitado como um coelho. Moacir é um jabuti, tem profissão: é mensageiro e tem um capacete vermelho que simboliza o Deus da velocidade. Galileu é uma onça de coração de ouro. Compadre Tônico e Sêu Neném são fazendeiros da Mata do Fundão, e o Tônico quer caçar o Galileu (onça) de qualquer jeito, mas sempre perdem essa briga. Mãe Docelina sabe fazer doces deliciosos, antiga moradora da Mata do Fundão, e o Professor Nogueira que dá aulas para as crianças da Mata do Fundão, é uma coruja que sempre tem sábios conselhos.

A revista em quadrinhos se propõe a questionar e discutir questões com as crianças. Esta edição, trata de aventuras e reinterpretações de festas populares, como: Carnaval, Primeiro de Abril, Malhando o Judas, Dias das Mães, A Primavera, Festa de Aniversário, Um Conto de Natal. Os personagens são alegres e sempre estão envolvidos em peripécias infantis. Quando se trata de festas populares, é necessário pensar que a cultura está ligada a questão de poder.

As expressões culturais populares, por exemplo, que são projetadas pela mídia para o universo simbólico da população brasileira, com expressões como: “música do gueto” dando uma falsa idéia de hierarquização entre música “popular” e música “erudita”. O que é popular fica inferiorizado em relação ao que é intitulado de erudito. Entretanto, as culturas oriundas de diversas civilizações são epistemologicamente equivalentes.

As diferenças culturais foram historicamente estruturadas com discriminações e desigualdades que levaram ao racismo, baseados em arcabouços de poder econômico e institucionais. Vale ressaltar que a escrita para crianças pode se configurar em veículo dessas perversas ideologias, sendo preciso que o educador esteja atento e preparado para identificar e escolher a literatura mais adequada para lidar com a alteridade e igualdade entre os povos, entendendo esses artefatos literários como objetos passíveis de problematização, desconstrução e reconstrução dessas questões.

A posição do Saci, em todas as histórias, é de personagem principal. Entretanto, tanto o personagem quanto o termo “folclore” está extremamente desgastado, em razão de uma análise superficial das festas tradicionais, as quais são atribuídas como representações equivocadamente menores. O Saci também nos remete a uma bibliografia da década de 70, com Monteiro Lobato, escritor que se dedicou também a literatura infantil. Uma discussão, por exemplo, que permeou a obra *Caçadas de Pedrinho*,⁵⁸ escrito em 1924, por Monteiro Lobato (1882-1948) e reeditado pela Editora Globo, a qual foi apontada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2010 como uma obra contendo um conteúdo racista, quando o personagem afirma: “tia Anastácia esquecida de seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma macaca de carvão”. A discussão, pertinente a obra, foi iniciada em razão do trabalho de pesquisador Antonio Neto que sugeria que na próxima edição do livro houvesse uma explicação sobre o que é o racismo, que somente se tornou crime na legislação brasileira pela LEI Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Essa sugestão não aconteceu e esse assunto se estendeu a uma batalha jurídica no STF Supremo Tribunal Federal.

Por isso mesmo esta obra tenta invisibilizar as afirmações de racismo atribuídas aos livros de Monteiro Lobato, e, do mesmo modo, busca uma aceitação das crianças para os temas que vem trazendo, com uma nova roupagem.

Foi percebido, no personagem do saci, uma ilustração que desumaniza a figura do negro. Ele está sempre com um cachimbo na boca, não tem uma perna e aparece como astuto. O repertório das histórias não afirma os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras em diferentes espaços sociais construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo como, por exemplo: conexão com a família, comunidade, instituições, etc.

ANDREATO, Elifaz. **A canção dos direitos da criança, uma história de elifas andreato com músicas de toquinho para a declaração universal dos direitos da criança**. São Paulo, editora 2011, nº de páginas 48.

Essa é a 1ª edição desse livro e teve o apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Além de livro, é uma publicação musical e teatral baseado no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, O Ministério da Educação endossa também a obra, entregando a todas as escolas essa produção. Personagens dessa

⁵⁸ Disponível em: www.geledes.org.br/...monteiro-lobato/14744-obra-infantil-de-monteiro...

história: Avoar Passos Dias um sonhador, Charlito, homenagem a Charlitos, Gargalhada o palhaço, Tilin boneca oriental, Cordélia boneca de pano boneca preferida da irmã, Avoar, Solução alcoólatra divertido, Eu-de-mim é a vaidade exacerbada, Rei-do-nada representa o autoritarismo, Doutor Fortuna é a ganância, Ecoluco é o espantalho.

A história se inicia em um aeroporto no deserto. Cansado, o aviador Avoar adormece, sonha, quando acorda verifica que na caixa tinham vários brinquedos de sua infância, e para seu espanto eles começam a ganhar vida. Eles partem em busca do tesouro, entretanto, o Águia Vermelha precisa fazer um pouso forçado. No susto, todos seus amigos de infância se vão.

Quando retoma seu ânimo, a turma retorna e ele encontra o Rei-do-Nada. O rei era “mal-humorado e carrancudo, sem poder”, pois não soubera governar com sabedoria. Mais tarde encontram Solução, ele vivia embriagado e havia esquecido de sua infância. Na rua Vaidade, os aventureiros encontraram - Eu-de-Mim - a vaidade em pessoa só ouve a si mesmo – o palhaço Gargalhada desaprova tanta vaidade.

Ainda da jornada, Dr. Fortuna é rico e arrogante, só faz conta de somar, nunca de dividir. Depois desse tenebroso encontro, Avoar conhece a Ecoluco e espantalho, e sabiamente ensina: “É aqui na terra que está o tesouro que vocês procuram, o tesouro de todos nós. É preciso defender este mundo, protegendo águas, florestas e animais. E tratar todos com igualdade e fraternidade” (ELIFAS, 2011, p. 15).

Exausto adormece, todos se vão, menos Charlito que descobre o mistério do tesouro dizendo que o tesouro que Avoar busca é a infância que ele perdeu quando cresceu.

A obra acompanha um CD com as seguintes músicas:

Deveres e direitos

Toquinho

Crianças: iguais são seus deveres e direitos.

Crianças: viver sem preconceito é bem melhor.

Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar,

Vamos todos juntos brincar.

Meninos e meninas,

Não olhem religião nem raça.

Chamem quem não tem mamãe,
Que o papai tá lá no céu,
E os que dormem lá na praça.

Meninos e meninas,
Não olhem religião nem cor.
Chamem os filhos do bombeiro,
Os dois gêmeos do padeiro
E a filhinha do doutor.

Meninos e meninas,
O futuro ninguém adivinha.
Chamem quem não tem ninguém,
Pois criança é também
O menino trombadinha.

Meninos e meninas,
Não olhem cor nem religião.
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.

O tema trazido pela música é construído a partir das discussões propostas pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças UNICEF que foi aprovada na Assembléia Geral das Nações Unidas conjunto de direitos outorgados pela comunidade internacional em 20 de Novembro de 1959. No princípio 1 afirma que:

A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família⁵⁹

⁵⁹ Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm.

É extremamente contemporânea essa discussão, quando ainda persiste a dificuldade em lidar com a alteridade civilizatória dos povos, em um contexto das diferenças dentro do contexto escolar.

Errar é humano

Toquinho

Não, não é vergonha, não,
Você não ser o melhor da escola,
Campeão de skate, o bom de bola ou de natação.
Não, não é vergonha, não,
Aprender a andar de bicicleta
Se escorando em outra mão.
Não, não é vergonha, não,
Você não saber a tabuada,
Pegar uma onda, contar piada, rodar pião.
Não, não é vergonha, não,
Precisar de alguém que ajude
A refazer sua lição.
A vida irá, você vai ver,
Aos poucos te ensinando
Que o certo você vai saber
Errando, errando, errando.
Não, não é vergonha, não,
Ser da turma toda o mais gordinho,
Ter pernas tortas, ser bem baixinho ou grandalhão.
Não, não é vergonha, não.
Todos sempre têm algum defeito,
Não existe a perfeição.

O tema oportuniza uma reflexão acerca da tolerância ao outro, mas principalmente para si mesmo, pois na sociedade contemporânea a ditadura da estética “perfeita” é imposta para jovens, idosos, adultos e crianças. Os erros e acertos da vida

cotidiana são aprendizados para o respeito aquele visto como: o gordo, o de baixa estatura, ou pernas torta. Sobre esse discurso, uma observação importante a fazer: na frase “todos sempre têm algum defeito”, a palavra “defeito” poderia ser substituída por diferença, que é a verdadeira constituidora da humanidade, todos somos únicos.

Gente tem sobrenome

Toquinho

Todas as coisas têm nome

Casa, janela e jardim

Coisas não têm sobrenome

Mas a gente sim

Todas as flores têm nome

Rosa, camélia e jasmim

Flores não têm sobrenome

Mas a gente sim

O Chico é Buarque, Caetano é Veloso

O Ari foi Barroso também

E tem os que são Jorge, tem o Jorge Amado

Tem outro que é o Jorge Ben

Quem tem apelido, Dedé, Zacarias

Mussum e a Fafá de Belém

Tem sempre um nome e depois do nome

Tem sobrenome também

Todo brinquedo tem nome

Bola, boneca e patins

Brinquedos não têm sobrenome

Mas a gente sim

Coisas gostosas têm nome

Bolo, mingau e pudim
Doces não têm sobrenome
Mas a gente sim

Renato é Aragão, o que faz confusão
Carlitos é o Charles Chaplin
E tem o Vinícius, que era de Moraes
E o Tom Brasileiro é Jobim

Quem tem apelido, Zico, Maguila
Xuxa, Pelé e He-man
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também

Essa música oportuniza ao professor trabalhar a identidade, o ser único, suas raízes étnico-culturais, a árvore genealógica de sua família, a partir do nome, são várias possibilidades metodológicas que podem ser trabalhadas a partir desse contexto.

De umbigo a umbiguinho

Toquinho

Muito antes de nascer
Na barriga da mamãe já pulsava sem querer
O meu pequenino coração,
Que é sempre o primeiro a ser formado
Nesta linda confusão.
Muito antes de nascer
Na barriga da mamãe já comia pra viver
Cheese salada, bala ou bacalhau.
Vinha tudo pronto e mastigado
No cordão umbilical.
Tanto carinho, quanta atenção.
Colo quentinho, ah! Que tempo bom!

De umbigo a umbiguinho um elo sem fim
Num cordãozinho da mamãe pra mim.
Muito antes de nascer
Na barriga da mamãe começava a conviver
Com as mais estranhas sensações:
Vontade de comer de madrugada
Marmelada ou camarões.
Muito antes de nascer
Na barriga da mamãe me virava pra escolher
A mais confortável posição.
São nove meses sem se fazer nada,
Entre água e escuridão.
Tanto carinho, quanta atenção.
Colo quentinho, ah! Que tempo bom!
De umbigo a umbiguinho um elo sem fim
Num cordãozinho da mamãe pra mim.

Essa música trata do resgate a sensibilidade, da proximidade, do cuidado, como uma grande roda ancestral, sem hierarquias, um convite a dignidade, cuidando de vidas de crianças tão pequenas. A estética que a música apresenta nos leva a um universo de possibilidades.

Natureza distraída

Toquinho
Como as plantas somos seres vivos,
Como as plantas temos que crescer.
Como elas, precisamos de muito carinho,
De sol, de amor, de ar pra sobreviver.
Quando a natureza distraída
Fere a flor ou um embrião,
O ser humano, mais que as flores,
Precisa na vida
De muito afeto e toda compreensão.

Nessa música, o autor conclama o amor a natureza, base dos povos indígenas e africanos. Como diz *José Félix dos Santos*, ***Otun Alagba n’Ilê Axipá***, em um dos artigos publicado no *blogdoacra.blogpost.com* “os nossos mais velhos nos ensinaram: Kosi ewe kosi orixá, ou seja, sem folha não há Orixá”. Esses saberes estão interligados, uma vez que a tradição africana não sobrevive sem o esplendor da natureza. O século XX foi um dos séculos de maior devastação ecológica em todo planeta, em função dos avanços tecnológicos, daí a oportunidade do resgate de valores que o projeto da modernidade tanto desprezou e agora paga o preço da perversa destruição. A partir de alguns diálogos com as futuras gerações, o(a) educador(a) contemporâneo(a) deve oportunizar o reconhecimento acerca da importância da natureza para a sobrevivência do homem no planeta.

Cada um é como é

Toquinho

Papai é como é, entendo ele até,
Sua vida não é mole, não.
Sai pra trabalhar, só volta pro jantar,
Cochila em frente da televisão.
Mamãe foi sempre assim, cuidou sempre de mim,
Uma adorável chateação:
É um tal de toma banho, escova os dentes,
Troca de roupa e vai fazer sua lição.
Homem e mulher, que confusão,
Cada um é como é.
Por fora, tudo bem, por dentro não.
Ninguém parece com ninguém.
Vovó é genial, da casa é a mais normal,
Com suas manobras radicais.
Escondido ela me dá dinheiro pra gastar,
Nunca conta nada pros meus pais.

Vovô é o que há, tem sempre pra falar
Uma novidade genial.
Se esquece e conta sempre a mesma história
E adormece entre as notícias do jornal.

Aqui são ressaltadas as relações familiares, as diferenças nas atitudes e personalidades. Aprendizagens necessárias para que uma criança pequena reconheça e conviva, desde cedo, com um ambiente para a diversidade de pensamentos, atitudes, aprendendo a ser generosa e respeitando a todos sem distinção.

Bê-a-bá

Toquinho

Quando a gente cresce um pouco
É coisa de louco o que fazem com a gente:
Tem hora pra levantar, hora pra se deitar,
Pra visitar parente.
Quando se aprende a falar, se começa a estudar,
Isso não acaba nunca.
E só vai saber ler, só vai saber escrever
Quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário, um grande dicionário
Vamos todos precisar:
Com A escrevo amor, com B bola de cor,
Com C eu tenho corpo, cara e coração.
Com D ao meu dispor escrevo dado e dor,
Com E eu sinto emoção!
Com F falo flor, com G eu grito gol
E com H de haver eu posso harmonizar.
Com I desejo ir, com J volto já, com L tenho luar.
Com M escrevo mão, mamãe, manjerição,
Com N digo não e o verbo nascer.

Com O eu posso olhar, com P paparicar,
Com Q eu quero querer.
Com R faço rir, Com S sapoti,
Com T tamanduá, com U Urubupungá.
Com V juro que vi, com X faço xixi,
No fim o Z da zebra.

Essa canção oportuniza o desejo pelo conhecimento das letras do abecedário. Nas civilizações em que seus conhecimentos giram em torno da escrita, como sugestão, poderia haver uma frase falando das civilizações que não se construíram em torno desses valores. Seria bem interessante também.

É bom ser criança

Toquinho

É bom ser criança,
Ter de todos atenção.
Da mamãe carinho,
Do papai a proteção.
É tão bom se divertir
E não ter que trabalhar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.
É bom ser criança,
Isso às vezes nos convém.
Nós temos direitos
Que gente grande não tem.
Só brincar, brincar, brincar,
Sem pensar no boletim.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.
É bom ser criança
E não ter que se preocupar
Com a conta no banco
Nem com filhos pra criar.

É tão bom não ter que ter
Prestações pra se pagar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.
É bom ser criança,
Ter amigos de montão.
Fazer cross saltando,
Tirando as rodas do chão.
Soltar pipas lá no céu,
Deslizar sobre patins.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

A ideia da canção é a de falar dos direitos de brincar e estudar. Entretanto, o conceito central ainda gira em torno de um só modelo de civilização, como se todos tivessem o mesmo modelo de escola, de valores financeiros, culturais. Embora com a globalização isso fica cada vez mais forte numa tentativa de homogeneizar tudo serviços, saberes, valores, escola, dentre outros. O livro ressalta, na introdução escrita pelo Ministério da Educação, que esse espetáculo dar a “oportunidade para crianças e adolescentes (re)conhecerem seus direitos e como estabelece o Artigo 2º da lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprendam a exercer sua cidadania.”

Castigo não

Toquinho

Um dia você crescerá,
Será gente grande também.
Depois você vai namorar,
Gostar muito, muito de alguém.
E quando você se casar
Virá com certeza um neném.
Não deixe nunca
Seu filho sozinho,
Sem proteção.
Castigos não fazem

Ninguém mais bonzinho,
Não fazem, não.
Não levante a voz
Nem levante a mão.
Não bata, não xingue
Nem dê beliscão.
Não trate as crianças
Como bem entender.
Gritos não vão resolver.
Criança que apanha
Não aprende a lição.
Com jeito ela vai aprender.

A idéia da musica é propor o diálogo ao invés da imposição dos castigos físicos. A tentativa, aqui é educar para o diálogo.

Imagem

Toquinho

Imagem todos vocês
Se o mundo inteiro vivesse em paz.
A natureza talvez
Não fosse destruída jamais.
Russo, cowboy e chinês
Num só país sem fronteiras.
Armas de fogo, seria tão bom,
Se fossem feitas de isopor.
E aqueles mísseis de mil megatons
Fossem bombons de licor.
Flores colorindo a terra
Toda verdejante, sem guerra.
Nem um seria tão rico,
Nem outro tão pobrinho:
Todos num caminho só.

Rios e mares limpinhos,
Com peixes, baleias, golfinhos.
Fariamos as usinas e bombas nucleares
Virarem pão-de-ló.
Imaginem todos vocês
Um mundo bom que um beatle sonhou.
Peçam a quem fala Inglês
Versão da canção que John Lenon cantou.

O mundo moderno apresentou um modelo de civilização que falhou no trato com a natureza. Essa música convida as crianças, as quais serão as futuras gerações, para uma mudança. Nesse contexto, há uma nova perspectiva de ação e inter-relação entre a natureza e o homem.

Herdeiros do futuro

Toquinho

A vida é uma grande
Amiga da gente
Nos dá tudo de graça
Prá viver
Sol e céu, luz e ar
Rios e fontes, terra e mar...
Somos os herdeiros do futuro
E pr'esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país...
Será que no futuro
Haverá flores?
Será que os peixes
Vão estar no mar?

Será que os arco-íris
Terão cores?
E os passarinhos
Vão poder voar?...
Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha
O caule e a raiz?
Será que a vida
Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?...
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país...
Será que no futuro
Haverá flores?
Será que os peixes
Vão estar no mar?
Será que os arco-íris
Terão cores?
E os passarinhos
Vão poder voar?...
Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha
O caule e a raiz?
Será que a vida
Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?...
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Vamos ter que cuidar

Bem desse país...

As músicas estão dentro de uma proposta, a partir de uma legislação mais contemporânea, que prima pelos direitos da criança (1989) e do adolescente, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A ideia central oportuniza que o(a) educador(a) possa evidenciar o gozo dos direitos fundamentais a toda pessoa humana, como viver em comunidade, liberdade, saúde, alimentação, solidariedade, dignidade, dentre outros direitos de igual valor.

Assim, o direito à cultura deve se configurar como algo a ser zelado e efetivado na educação. Conforme o artigo 58, da lei 8.069/90: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Dessa forma, podemos entender a importância da diversidade que advém do contexto da criança e do adolescente, questão que deve ser levada em consideração pela sociedade e órgãos ou instituições que façam atendimento as mesmas.

Não foram encontrados aspectos como condição social depreciativa. Não foram encontradas ilustrações que desumanizam ou são caricaturas que deformam o negro.

VERGER, Pierre. **OLHAR A ÁFRICA E VER O BRASIL**. São Paulo, editora Nacional, 2005, nº de páginas 32.

O mundo do trabalho, autor Pierre Verger, organização Raul Lody Editora Nacional, Teve apoio do Programa Nacional do Livro Didático, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação 2010, 2011 e 2012. Indicação 1º e 2º anos.

O livro contém fotos de Pierre Verger acerca da cultura africana que se reelaboram no Brasil, por meio de sua musicalidade, de suas danças, na gastronomia, vestuários e nas artes. O livro traz nas imagens seu maior atrativo. Por essa razão, decidimos compartilhar algumas para demonstrar a riqueza das imagens, como possibilidade de conhecimento do continente africano.

O barro: a foto a seguir representa o trabalho com o barro, evidenciando o diálogo entre a força física e os valores comunitais, aspectos também compartilhados nas cantigas. Benin, 1948 e 1979.

A casa Togo foto-1936, ela usa técnicas ancestrais para construir sua casa. A região de Koutammakou no nordeste do Togo, que tem as casas de barro de formato de torre é considerado Patrimônio Mundial pela UNESCO, em 2004. Na foto da página 13, a atividade da pesca é caracterizada como uma técnica de construção de armadilhas, Congo-1952. Tecelagem Togo-1936, os fios são artesanais, oriundos do século XVI. É um centro desse conhecimento. Os tecidos são forma de expressão, utilizados para várias ocasiões, com desenhos que representam desde as características da pessoa que morreu até no contexto do cotidiano.

O alfaiate representa o mercado africano, que traz a confecção de roupas no próprio mercado na hora, na frente do freguês. Mali 1935- 1936. Mali país africano sétimo maior país da África foi sede de três impérios da África Ocidental, o Império Gana, o Império Mali e o Império Songhai. A arte de esculpir é aprendida da infância e em suas comunidades, foto, Congo-1952. Ele é o décimo segundo país em extensão no mundo - territorialidade dos tchokwes. O trançado da folha do babaçu, que é um tipo de Palmeira presente no Maranhão são tecidos para confeccionar esteiras, cestos, e outros objetos. Brasil, Maranhão -1948.

Ainda no livro, são retratados, também, o vendedor de cestos, o mercado no Brasil e as lavadeiras de Pernambuco. São expressões civilizatórias contidas nesse livro, as quais podem ser usadas com crianças da Educação infantil, trazendo a riqueza do continente africano e suas inter-relações com o Brasil, seus costumes, vínculos comunitais, hábitos, cultura, histórias, mitos, dentre outros aspectos.

O livro apresenta a condição social do negro ligada à cultura local. As ilustrações não desumanizam e não são caricaturas que deformam. As histórias dos livros abordam um repertório positivo, afirmando os valores civilizatórios que enaltecem as populações negras, em diferentes espaços sociais, construindo visão de mundo, narrativas milenares, universo cosmogônico, aspectos históricos, diversidade, trazendo como, por exemplo, conexão com a família, comunidade, instituições.

GERLIC, Sebastián. **Índios na visão dos índios fulni-ô**. 2001, nº de páginas 58.

Ser Fulniô é tentar sobreviver num Brasil e num mundo exclusivamente branco (GERLIC, 2001).

Fulniô, significa morador das margens do rio Ipanema. (THXYXÁ e WAKAY, 2001 p. 6). A aldeia indígena Fulniô Águas Belas-Pe, tem uma área de 11.500 hectares e sua população de 6.000 habitantes⁶⁰.

O livro inicia com um pensamento de Wakay: músico, conferencista, terapeuta, índio da tribo Fulniô. A narrativa se inicia com este direcionamento. O livro é uma realidade daqueles que acreditam em um sonho que nunca vai acabar “porque o incentivo da vida é saber amar e proteger sua cultura sem ter que ofender outras culturas”. (WAKAY, 2001). O livro é a terceira edição, e é uma inspiração dos índios Fulniô, segundo a narrativa trazida pelo livro, que fora de qualquer tutela eles resolveram se expressar.

Um dos objetivos principais da narrativa é fazer conhecer a história da tribo Fulniô. A origem dos Fulniô começou coma raça Carnijó, povos nômades e que viviam entre a Bahia e Pernambuco. Com a destruição do patrimônio natural. Estes foram obrigados a subirem então saíram da Bahia e foram até a Mata no rio Ipanema, próximo a Serra dos Cavalos onde viviam a tribo Fouclaça. O conflito se estabeleceu porque uma índia Fouclaça se apaixonou por um índio Carnijó, mas na hora da contenda perceberam que o melhor eram se unirem e assim surgiu a comunidade Fulniô, somando-se depois os Fôla e os Brogadas.

Os brancos levaram os índios para a Guerra do Paraguai e Dom Pedro II resolveu doar uma parte das terras, que, obviamente, já pertencia aos próprios índios, pois são os povos inaugurais do território brasileiro. A história da Santa de Madeira, que é uma narrativa muito curiosa, foi uma estratégia utilizada pelos colonizadores para subjugar os índios, impondo sua cosmovisão e também roubarem suas terras. Essa história da santa de Madeira é a seguinte:

...dizendo ser Nossa Senhora da Conceição, mãe de Jesus Cristo, que vinha para nos proteger, mas seria preciso dar terras para construir uma igreja para a santa morar. Eles botaram a santa em uma lagoa, onde os índios gostavam de pescar. Quando a viram pensaram que era uma pessoa, foram até ela, agarraram-na e decidiram levá-la para a aldeia. À noite um branco tirou a imagem às escondidas e voltou a colocá-la na lagoa. Depois disso se repetir por vários dias um índio contou o acontecido para o padre que lhe disse: “Meu filho, isto

⁶⁰ Informação na mesma publicação.

significa que a *Santa* está pedindo terra. Foi assim que os brancos tomaram nossas terras. (XIXIÁ, 2001, p. 10).

E mais:

A história da “Santa” foi contada de geração a geração e aos poucos fomos tomando consciência da verdadeira intenção dos religiosos e hoje sabemos que, por mais massacrados que tenhamos sido, ainda somos livres por acreditar naquilo que achamos sagrado, como nos ensinaram nossos ancestrais, a pedra, a água, a mata, o sol, a lua, o céu, as estrelas ... (WAKAY, 2001. p. 12).

Assim, essa narrativa foi repassada de geração em geração para as futuras gerações tomarem consciência da verdadeira intenção dos religiosos e como a ética dos brancos é diferente da forma dos vínculos comunais que tomam por base a confiança e a aliança comunitária.

O livro traz o conceito de cacique na perspectiva Fulniô, quando diz: o Pajé é quem trabalha e o líder só assiste, ele é quem aprova o ato do Pajé. Outro conceito estabelecido é o do Ouricuri, uma dádiva de Deus serve também para conservá-los distantes do ódio, da vingança. É um território de penitência. Se um índio errar ele recebe castigo. Dentro desta idéia, o índio *reza* para toda a humanidade, por exemplo: “Quando houve um incêndio na Amazônia todos os Pajés do mundo se concentraram para fazer chover e apagar o fogo.” (WAKAY, 2001).

Para os Fulniô a cultura dos ditos brancos invade suas terras, modificando sua maneira de viver, a exemplo da televisão: A televisão e o título de eleitor são duas ordens dentro do sistema do branco que são rechaçadas na idéia de mundo dos Fulniô, eles entendem que trazem corrupção dos seus costumes e uma rede de interesses. “Os pais e as mães saem para trabalharem, a televisão fica educando os filhos, ou o homem sai para trabalhar e a mulher assiste a novela e vai querer fazer as mesmas besteiras”⁶¹.

Com relação à Escola, o livro relata: “Eu não fui na escola. Mas eu fui no colégio selvagem. É na mata onde eu estudo, onde descubro muitas plantas e muitas das suas qualidades” e ainda:

A educação indígena se aprende na comunidade, a escola é também parte disso. Hoje nós obedecemos ao currículo do branco e fazemos uma adaptação. Quando tem que dar um exemplo sobre algumas

⁶¹ (Pajé Claudio Pereira Júnior, 2001).

disciplinas básicas, nós procuramos um exemplo próprio de nossa realidade, ainda não existe essa apostila, o próprio professor faz essa adaptação. (Maristela, coordenadora das Escolas Indígenas de Fulniô⁶²).

Finalizaremos com um pensamento Fulniô, bem interessante, e que nos remete ao quanto foram dilacerados a forma de viver dos povos inaugurais.

Mataram o índio quando forçaram ele a vestir roupas.
Mataram-nos hoje dizendo que vestidos não somes índios.
KLEYTXA, 2001.

Quadro: análise descritiva de obras (Literatura Infantil) que apresentam representações negativas.

OBRA/AUTOR/EDITORIA	CONTEXTO	ANÁLISE DO (CON)TEXTO
Quem quiser que conte outra/ Helena Chompré, Iduína Mont Alverne, Sylvia de Castro e Tânia Cozzi, Liliane Romanelli/Editora José Olímpio.	A história inclui vários temas, tentando contextualizar a diversidade.	Demonstra-se confusa a proposição trazida pela narrativa, misturando elementos de base eurocêntrica tentando contextualizar a diversidade.
A caixa do lápis de cor/ Maurício Veneza/ Editora Positivo.	Apresenta um menino pobre e descalço que trabalha engraxando sapatos.	Apresenta ilustrações negativas. O (con)texto reforça o lugar de imobilidade sócio- econômica e subalternidade do negro.
Canta e dança/ Seleção musical de Suzana Sanzon e ilustrações	Musicas infantis	As representações de negros e brancos variam, em razão das letras das músicas, ainda em

⁶² Temos três escolas, 834 alunos (somente primeiro grau).

de Graça Lima/ Binqe e Book.		um contexto preconceituoso e o mesmo acontece também nas imagens.
O traço e a traça/ Roseana Murray/ Editora Abril Educação.	A narrativa conta que tudo acontece em torno da traça que comia tudo que via. O canto da cotovia. Comia papel, ponto, vírgula, até a história de certa cotovia.	O livro representa a criança negra de forma muito preconceituosa no contexto da história.
Salão Jaqueline/ Mariana Massarani/ Nova Fronteira.	Essa história fala de um menino negro filho de uma cabeleireira negra.	O livro, de certa forma, faz apologia a somente uma perspectiva de estética.
A Turma do Pererê 365 dias na mata do fundão/ Ziraldo/ Editora Globo.	Esse livro relata várias histórias do Saci como “folclore” brasileiro.	A posição do Saci em todas as histórias é de personagem principal, entretanto, o termo “folclore” está extremamente desgastado, em razão de uma análise superficial das festas tradicionais. Além de Monteiro Lobato ser um autor contestado na atualidade, que não representa de forma adequada a figura do negro em suas histórias.
A menina e o tambor/ Sonia Junqueira/Editora Autentica.	Esta história de uma menina negra.	O contexto que ela é apresentada traz de forma forçosa sua aproximação com os outros personagens, além de trazer excessivas caretas.

Tabela 1: Incidência de representações e contextos negativos sobre o negro em obras de Literatura Infantil

CATEGORIA	OBRA(S)	PÁGINA FREQUÊNCIA	TOTAL DE PÁGINA DA OBRA

O cabelo associado à insatisfação do mesmo no ato de pentear. Universo eurocêntrico, somente contos que estão sendo representados por princesas brancas.	Quem quiser que conte outra	9, 17.	Quant. Total 2	18
Condição de imobilidade social e subalternidade extrema pobreza.	A caixa do lápis de cor	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 12, 18, 19, 22	Quant. Total 12	22
As representações de negros e brancos variam, em razão das letras das músicas, ainda em um contexto preconceituoso.	Canta e dança	18, 28, 40.	Quant. Total 3	65
O livro representa a criança negra de forma muito preconceituosa/ aquela que pode ser o assassino.	O traço e a traça	18,19,26,27 .	Quant. Total 4	32
Esse livro traz o contexto do Saci como “folclore” brasileiro.	A turma do Pererê 365 dias na mata do fundão.	17, 25, 34, 44, 75, 98.	Quant. Total 6	112
Reforça somente uma perspectiva de beleza.	Salão Jaqueline	10,11,15	Quant. Total 3	32.
Reforça a aceitação forçada da pessoa negra. Ela precisa agradar para ser aceita. Falta naturalidade na narrativa, a história não traz a personagem no contexto de sua família.	A menina e o tambor	8, 12, 13	Quant. Total 3	32.

Quadro: análise descritiva de obras (Literatura Infantil) que apresentam representações positivas.

OBRA/AUTOR/EDITORA	CONTEXTO	ANÁLISE DO
--------------------	----------	------------

		(CON)TEXTO
Um tesouro para todos conversando sobre patrimônio cultural/ Newton Foot/Editora Escala Educacional	Retrata o patrimônio cultural no contexto de diversas civilizações.	Aparece no contexto do patrimônio da humanidade a presença do negro e de várias civilizações milenares produtoras de conhecimento.
Enrilé, o caçador e outros contos africanos/ Adilson Martins/Editora Pallas.	Narra vários contos africanos.	Apresenta informações relevantes e que dão visibilidade ao universo cosmogônico, visão de mundo, em narrativas milenares.
Eleguá, e a sagrada semente da coca/ Carolina Cunha/ editora SM.	Narra o mito de yorubá/Eleguá.	Traz a riqueza do patrimônio civilizatório do universo cosmogônico.
Os milagres de Jesus com o título a multiplicação de pães e peixes/ William Luz/ Editora Elevação.	A história traz um Jesus ecumênico.	É um livro que a partir da idéia de um Jesus ecumênico conta a história dos pães e peixes que foram multiplicados.
A turma do Xaxado, o lixo que queria ser reciclado, coleção outras histórias/ Antonio Luiz Ramos, Cedraz/ Editora Cedraz.	Tema central Educação Ambiental.	A história parte do contexto que os sacos de lixo se recusaram, em um belo dia para irem para o lixo.
Sikulume e outros contos africanos/ Adaptação Júlio Emílio Braz, ilustrações Luciana Justiniani/ Editora Pallas	Coletânea de contos africanos.	O livro é composto por vários contos africanos, entretanto o educador deverá está bem preparado para trabalhá-lo, em razão das histórias estarem mais relacionados a outras faixas etárias.
O Mundo do Trabalho Olhar a África e Ver o Brasil/fotos Pierre Verger/Companhia Editora Nacional.	Coletâneas de fotos de Verger.	Retratam a cultura africana interligando-a ao Brasil.
Índios na visão dos índios fulni-ô/ Sebastián Gerlic.	História dos povos kariris xocos fulni-ô.	Retratam a cultura dos povos kariris xocos fulni-ô.

A Canção dos Direitos da Criança, uma História de Elifas Andreato com músicas de Toquinho para a Declaração Universal dos Direitos da Criança	Direitos das Crianças	É uma publicação musical e teatral baseado no ECA Estatuto da Criança e do Adolescente,
---	-----------------------	---

Tabela 2: Incidência de representações e contextos positivos sobre o negro em obras de Literatura Infantil

CATEGORIA	OBRA(S)	PÁGINA FREQUÊN CIA TOTAL	QUANTIDADE TOTAL	TOTAL DE PÁGINAS DA OBRA
Ideia de criança, e diversidade, representação positiva da pessoa negra.	A Canção dos Direitos da Criança, uma História de Elifas Andreato com músicas de Toquinho	Capa, 8, 17, 19, 25, 26, 29,34, 38.	8	48
Patrimônio civilizatório, aspectos históricos.	Um tesouro para todos conversando sobre patrimônio cultural	6,13, 20.	Quant. Total 3	23
Condições sociais dignas, aspectos históricos.	Um tesouro para todos conversando sobre patrimônio cultural	9,11,16, 19, 20, 21, 23.	Quant. Total 7	23
Universo cosmogônico, visão de mundo, aspectos históricos narrativas milenares.	Enrilé, o caçador e outros contos africanos	9,13,16, 20, 23, 26, 29, 30, 33, 34, 36.	Quant. Total 11	36
Patrimônio civilizatório Universo cosmogônico, visão de mundo, aspectos	Eleguá, e a sagrada semente da coca	6, 7, 9,15, 17, 19, 28, 34, 41, 46, 48, 51, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 64.	Quant. Total 19	64

históricos narrativas milenares.				
Universo cosmogônico, visão de mundo, aspectos históricos narrativas milenares.	Eleguá, e a sagrada semente da coca	7, 9, 10, 11, 13, 30, 36, 41, 42, 44, 45, 50, 53, 58, 60, 61, 62, 63, 64.	Quant. Total 19	64
Representação positiva da pessoa negra.	Os milagres de Jesus com o título a multiplicação de pães e peixes	8, 9, 11, 12, 15, 17, 18.	Quant. Total 7	26
Representação positiva da pessoa negra.	A turma do Xaxado, o lixo que queria ser reciclado, coleção outras histórias	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.	Quant. Total 9	16
Patrimônio civilizatório visão de mundo.	Sikulume e outros contos africanos.	8, 14, 19, 20, 32, 38, 45, 46, 53, 54, 61.	Quant. Total 11	64
Aspectos históricos, visão de mundo.	Índios na visão dos índios fulni-ô/	7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 26, 27, 44, 45, 46, 47, 50, 53, 58.	Quant. Total 20	60
Aspectos históricos, visão de mundo.	O Mundo do Trabalho Olhar a África e Ver o Brasil	5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 27, 29, 31.	Quant. Total 14	32

3.3 Vamos ouvir histórias? Caminhos para a superação da pedagogia do recalque

Diante dos obstáculos teórico-epistemológicos identificados nos encontros e entrevistas com as professoras, nos dedicamos a realizar espaços de oficinas pedagógicas com o seguinte objetivo: contribuir, por meio de vivências pedagógicas, na criação de caminhos inéditos que se desdobram em teorias e metodologias para oportunizar uma Educação Pluricultural em Santo Amaro de Itipanga. Assim que apresentamos a equipe docente proposições teórico-metodológicas que consideraram a episteme africano-brasileira como necessárias à dinâmica do currículo para a Educação Infantil. Deste modo, aproximamos as professoras algumas linguagens socioeducativas para a Educação Infantil que se desdobram da territorialidade da pesquisa.

Assim, nessa atividade de contação de histórias estavam presentes: a Diretora da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, Luzinete Sales, a Diretora da Educação Infantil Rosemar Tatagiba, as professoras e quatro auxiliares de classe, além dos funcionários de apoio.

Foi feita uma breve apresentação do evento pela diretora Luzinete Sales, depois fui convidada a apresentar a contadora de Histórias para as crianças, que demonstraram entusiasmo pela visita. Foi utilizado o pátio da escola, sendo adornado com materiais lúdicos que decoraram o ambiente.

As histórias contadas foram escolhidas pela contadora Rosana Paulo, com uma observação da minha parte: que ela contasse histórias com as três origens civilizatórias do povo brasileiro.

A primeira história contada foi: "a história da baratinha". A origem clássica da história de Dona Baratinha é incerta. O registro mais antigo é de 1872, intitulado "Histórias da Carochinha", manuscrito que se encontra na Torre do Tombo, em Lisboa. Era uma crítica às mulheres solteironas que procuravam conquistar seus pretendentes com suas fortunas. Falando principalmente de amor, o conto aborda também outros temas, como a solidão, a partilha, o respeito pela personalidade de cada um, contestando também o verdadeiro valor do dinheiro e do amor (Fonte: Prefácio do Livro "A história da Baratinha" recontado por João de Barro (Braguinha).

A segunda história foi um mito indígena do João de Barro. A narrativa trata de um índio que, apaixonado por uma bela índia, acreditou na força do amor, transformando-se no pássaro João de Barro. A terceira história foi "o baú de histórias": Um conto africano que fala que havia um momento em que na terra não haviam histórias, então o homem aranha faz uma teia até o céu para pedir a Deus o baú de ouro das Histórias. Mas para o homem aranha ganhar o baú das histórias ele teria que realizar

algumas tarefas super difíceis para um homem. Essa história atravessou o Atlântico nos navios negreiros que traziam pessoas escravizadas na África para as Américas (Fonte Prefácio do livro “o Baú das Histórias” um conto africano recontado e ilustrado por Gail E. Haley).

Os Impactos/reações ocorridos nesta oficina de contação de histórias foram a de um momento lúdico. Mas se o educador(a) não souber intercambiar os valores trazidos nas histórias com a Lei 10.639.03, na Educação Infantil, não encontrará espaço para consolidação de uma educação pluricultural, como vimos numa das entrevistas em que a professora se refere a lei como “necessária” e que elas “precisam se preparar”.

Oficina arte e sensibilidade com o artista plástico Menelaw Sete

Outro espaço de oficina que criamos para a escola foi, através das artes plásticas, proposições de linguagens lúdico-estéticas africano-brasileira, com o seguinte objetivo: contribuir, por meio de vivências pedagógicas, na criação de caminhos inéditos que se desdobram em teorias e metodologias para oportunizar uma Educação Pluricultural em Santo Amaro de Ipitanga.

A vinda do artista plástico Menelaw Sete aconteceu através do seu relato como personalidade negra na Bahia, sobre a superação dos paradigmas etnocêntricos que colocam como modelo único a arte europeia para toda humanidade.

Para o encontro com o artista Menelaw Sete todas as pessoas da escola foram convidadas. Desse modo, dada a relevância da oficina, toda a comunidade escolar teve a oportunidade de participar, pois nosso convidado é um artista do povo: homem negro, filho de lavadeira, que tem orgulho de suas origens. Menelaw Sete tem vários prêmios em sua carreira profissional 2003 – Home Museum Menelaw Sete–Sicília, Itália. Em 2005 – Bahia Arte Menelaw Sete – foi um documentário produzido pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, em 2006 recebeu o prêmio – Doutor Honoris Causa – pela Fundação Luiz Ademir de Cultura e Fundação Ibero-Americana, em 2008 – Comenda Thomé de Souza – Resolução nº 1.862/08 da Câmara Municipal do Salvador.

A presença de Menelaw Sete traz em sua narrativa biográfica a história de um artista negro baiano, e com isso surgem debates acerca do reconhecimento da arte

africana, e como a mesma influenciou grandes artistas europeus como Picasso, Matisse e Braque⁶³

Foi tomando contato com essa estética nos museus coloniais da Europa que Pablo Picasso deu início, entre 1907 a 1909 ao que se convencionou chamar de período africano, que se tornaria a base do cubismo e da chamada arte moderna no ocidente. Não podemos deixar de citar Modigliani que rivalizou com Picasso em Paris e que foi bastante influenciado pela estética africana, sobretudo do Congo e do Gabão que ele entra em contato no Musée de L'Homme (LUZ, 2012).

Para a oficina Arte e Sensibilidade compareceram a Secretária de Cultura Márcia Tude, que deu total apoio e destaque ao evento: a SEMED - Secretaria Municipal de Educação - em Lauro de Freitas, foi convidada e se fez presente na pessoa do antigo Secretário de Educação, Edmilson Pereira, e da Diretora do Departamento Pedagógico, Vânia Pessoa. Os alunos do Fundamental II estiveram presentes, as professoras da Educação Infantil que são as educadoras que fazem parte da pesquisa, as gestoras, e as professoras do Fundamental II, além de funcionários e convidados, como o artista plástico Thiago Bols. A presença do artista foi registrada no blog do Lau, blog muito importante no município, e por esta razão acompanhado pelos moradores, educadores, e comunidade local⁶⁴.

Na oficina, foi feita uma breve apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos com relação às proposições metodológicas que possibilitam, também, pensar nas linguagens artísticas com veículos condutores dos valores africano-brasileiros na Educação Infantil. A partir dessa oficina, foi apresentado um universo de cores e formas, segundo Menelaw. Ele constrói e desconstrói, sempre, até chegar no desenho que originara sua arte final.

Deste modo, trazer Menelaw Sete para atender esta proposição metodológica se deu pelo intuito de sensibilizar os professores da Educação Infantil a apresentarem proposições lúdico-estéticas que tratem da territorialidade de Itinga. Dessa forma, é possível evitar situações no cotidiano escolar nas quais as crianças negras se sentem rejeitadas, quando não se percebem na decoração, nas festas, nas histórias, nos livros didáticos, desconstruindo, assim, essa pedagogia excludente e racista.

⁶³Luz, Marco Aurélio em...<http://blogdoacra.blogspot.com.br/2012/02/negracultura-negra-na-semana-de-arte.html>

⁶⁴(www.ladislauleal.com.br/2013/05/estaremos-la.html), matéria sobre Menelaw Sete, 2 de maio, quinta-feira, blog do Lau, a seguinte matéria, também saiu no site da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas.(www.laurodefreitas.ba.gov.br/.../97.semed-participa-de-oficina-sobre-art...).

Nosso desafio foi demonstrar a riqueza da arte produzida por um artista negro, internacionalmente reconhecido, abrindo os muros da escola para esse debate tão pertinente. Assim, muitos artistas negros(as) podem e devem fazer parte do universo lúdico-estético da criança brasileira, de modo que elas tenham acesso à riqueza da diversidade cultural, a partir de outras perspectivas artísticas que estejam fora da bacia semântica euroamericana ou anglo-saxão, como nos afirma Luz (2009, p. 7) sobre a perspectiva nagô-yorubá.

A tradição nagô-yorubá ocupa papel destacado na cultura brasileira. Para uma adequada aproximação e entendimento da cultura africano-brasileira temos que estar preparados para uma leitura de símbolos. Para tanto é preciso compreender o valor da estética como parte intrínseca de uma comunicação de participação direta inter dinâmica e inter grupal que exige a presença de seus integrantes num aqui e agora, e da maneira em que a arte procede a elaboração de conhecimentos. A noção Odara, em língua yoruba expressa uma dimensão em que o bom e o belo são uma coisa só, o técnico e o estético são inseparáveis.

Assim, pensamos que artistas como: Mestre Didi; o escultor Marco Aurélio Luz, que suas obras adentram a tradição africano-brasileira nagô; com esculturas da estética do sagrado, Rubem Valetin; Tarsila do Amaral, que dentro do movimento antropofágico propõem um olhar a partir da arte para o “verdadeiro” Brasil; e muitos outros expoentes que devem compor o universo da arte para crianças pequenas, podendo ser trabalhado a linha do tempo a reprodução de suas obras, por exemplo. “a arte de Rubem Valentim se caracteriza por pinturas, altos-relevos e esculturas em madeira e, agora, concreto, cujas formas estão baseadas numa recriação do que denomina “icnografia afro-ameríndia-nordestina-brasileira”. (LUZ, 1994, p. 88).

Dessa forma, as Diretrizes para a educação infantil orientam a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, a criança na educação infantil teria acesso à obras de vários artistas, a partir de vários contextos históricos e culturais, superando a percepção ideológica do recálque que leva os educadores(as) a incorrerem no erro das representações simbólicas. Com essa visão preconceituosa, a cultura negra é caracterizada como inferior, e, por essa razão, deve ficar de fora do currículo escolar.

Aqui, descreveremos o impacto/reação que ocorreu com a oficina de Menelaw Sete reverberou numa mudança de estratégia e curiosidade da atual gestão da Secretaria de Educação representada, aqui, pelo antigo Secretário Municipal Edmilson Pereira e a Diretora do Departamento Pedagógico Vânia Pessoa, os quais queriam entender o que era o termo Descolonização.

Assim, o secretário solicitou um café com os educadores do município para discutirmos esse termo e repensar o currículo do município, a partir das discussões epistemológicas do **PRODESE** - Programa Descolonização e Educação/**UNEB**. Com isso, iniciou-se um diálogo para a criação do **NAFIR** - Núcleo de Ações Afirmativas - que futuramente passou a funcionar dentro da **SEMED** - Secretaria Municipal de Educação, já em 2013.

Seminários de metodologias docentes numa perspectiva africano-brasileira

Este momento, denominado *Seminário de metodologias docentes numa perspectiva africano-brasileira* aconteceu, com as professoras, justamente no dia da “comemoração do folclore da escola”, a partir da apresentação do Bumba meu Boi. Assim, a palestra foi ministrada pela professora Rita de Cássia, através do projeto Projeto Griô: “Contador de Histórias” ganhador do Prêmio Nacional do CEERT, 1ª colocação, em 2006. **Projeto GRIÔ: Contador de Histórias**, em São Paulo, voltado para a história e cultura afro-brasileira”⁶⁵.

O convite para essa abordagem foi trazer a ideia possível de inserção do patrimônio civilizatório africano e africano-brasileiro no contexto de um currículo pluricultural, trazendo com pertinência o universo mítico, como força civilizatória. O encontro teve o seguinte objetivo norteador: Desenvolver práticas pedagógicas para a Educação Infantil inspiradas na pluralidade cultural característica do município de Santo Amaro de Ipitanga na Bahia.

Os livros do projeto foram:

1. **Aguemon**, de Carolina Cunha, editora Martins Fontes

Esse conto relata o nascimento da terra, a partir da visão cosmogônica yorubana.

2. **Xangô o trovão**

⁶⁵ Disponível em http://www.maissocial.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&task=40

Conto escolhido do livro **Como o adivinho fez a paz entre os criadores do mundo** (Oxalá, criador do homem e da mulher), Reginaldo Prandi, editora Companhia da Letras.

A escolha desse conto aconteceu, pois havia uma necessidade de inserir o homem e a mulher no contexto da criação.

3. **Ilê Ifê** Vanda Machado, editora EDUFBA, conto **Terra mexida e plantada dá frutos**

A eleição do conto foi feita para descrever como Oxalá criou o homem e a mulher, assim como foi realizada também, primeiramente a criação da terra. Para Oxalá, a terra foi criada, para o homem e a mulher habitarem no mundo. Dessa forma, esse homem precisa adquirir os recursos para sua sobrevivência. Para tanto, ele precisa plantar, cultivar e colher os frutos do seu trabalho.

4. **Ilê Ifê**, conto Ossain, **Protetor das folhas**, Vanda Machado, editora EDUFBA.

A escolha se deu na intenção de que o homem precisa cuidar e conservar a natureza.

5. **As tranças de Bintou**, Sylviane Diouf, editora Cosac Naify.

A escolha se deu pela necessidade de se desmistificar a beleza europeia como modelo/padrão.

6. **Bruna e a Galinha D'angola**, Gercilga de Almeida, editora Pallas.

A valorização dos idosos, e da produção da arte africano-brasileira.

A palestra foi organizada em seis etapas para melhor apreensão do projeto.

- **Primeira etapa**

Os contos foram resumidos para atender as especificidades das crianças de 3 anos de idade, e todos eles tiveram uma sequência didática de apresentação, ou seja: Primeiro o mundo foi criado. A história foi contada até um ponto, de forma intencional, pois até ali relatava a criação da terra. Foram apresentadas as imagens, a autora, a editora, o ano, o formato do livro, a capa. Daí a educadora começou a contar. A história foi interrompida, quando Oniomom percebeu que o mundo estava criado, mas faltava alguma coisa.

- O que será?

A partir do conto narrado foram utilizados todo tipo de sementes (abóbora, coentro, melancia, pinha, laranja, abacate, manga). Nessa etapa metodológica foram trabalhados aspectos da textura, cor, tamanho, relação dos numerais com a ideia de quantidade, etc.

- **Segunda etapa**

O homem e a mulher habitam o mundo.

Nesse segundo momento, o livro foi mudado para Xangô o Trovão. Assim, foi apresentado o livro, o formato, o autor, a editora, ano, depois a história “Como o adivinho fez a paz entre os criadores da terra”, foi narrada, especificamente a parte quando Oxalá cria o homem e a mulher.

Foram evidenciadas as características fisiológicas, semelhanças e diferenças entre meninos e meninas.

Foi feito um álbum com imagens em fases da vida humana.

- **Terceira etapa**

No livro Ilê Ifê, o conto **Terra mexida e plantada dá frutos** o homem e mulher plantam para se alimentar.

Foi feito o plantio das sementes que foram trabalhadas no livro de Aguemom:coentro, salsa, pimentão, alface e as que já foram citadas.

- **Quarta etapa**

No livro Ilê Ifê, no conto **Ossain, protetor das folhas**, o homem e a mulher precisam cuidar do ambiente, das plantações, daquilo que planta. Foi trabalhado as utilidades das ervas e das folhas que estavam sendo relatadas na história. Então foi realizada as tardes de chá somente para o grupo, depois para a comunidade escolar, incluindo os pais. Os participantes foram convidados a saborear os sabores e os aromas da erva cidreira, do capim santo, e da erva doce. Os conhecimentos das ervas e folhas e para que elas servem, e o que curam, foram evidenciadas todos esses aspectos nas tardes de chás.

- **Quinta etapa**

No livro **As tranças de Bintou**, Sylviane Diouf, esse homem e essa mulher precisam se cuidar, a questão estética/beleza foi evidenciando desmistificando, assim, um único padrão de beleza. Foi feita a produção de penteados de birotos, a oficina de trançados com a comunidade local e os funcionários da escola.

- **Sexta etapa**

No livro **Bruna e a galinha d'angola**, a arte que a personagem produz deve ser valorizada. Daí foi realizado a produção dos panôs (retalhos pintados de acordo com o símbolo de cada família). No caso do projeto, os panôs foram feitos com retalhos de tecidos coloridos, representando a diversidade, um sobreposto ao outro, demonstrando que todos precisamos uns dos outros. Como tinham várias cores, foi argumentado que assim como são as cores diferentes, as pessoas também são, mas que estas diferenças devem ser valorizadas e respeitadas.

A costureira da comunidade doou tecidos e os pais e responsáveis também colaboraram com os retalhos. As mães ajudaram a produzir os panôs. Os panôs confeccionados eram do tamanho de um jogo americano, que foram batizados como sendo “jogo africano”.

A grande percepção desse projeto foi a forma como evidenciou o mito na visão cosmogônica yorubana, e como o mesmo introduziu essas proposições metodológicas no currículo da Educação Infantil.

Aqui percebemos os seguintes impactos/reação desta etapa: foram mais localizados o interesse das educadoras, pois elas participaram mais, fazendo mais perguntas acerca da metodologia aplicada pela educadora Rita de Cássia. Queriam saber os termos em iorubá, porque Rita escolheu os livros, como aconteceu essa escolha, até pela proximidade criada pela profissão, pelas dificuldades de aquisição de material pedagógico, enfim os problemas enfrentados pelo educador(a) em uma escola pública, que por vezes, não tem recurso disponível e enfrenta falta de material pedagógico, livros.

Foi percebido, nesse momento vivenciado com a palestra, uma maior compreensão sobre as especificidades dos grupos étnicos que deveriam ser produzidos trabalhos sem tendência a padronização e que a diferença não quer dizer inferioridade.

Com relação à vivência que tratou da metodologia de projetos em um contexto africano-brasileiro e africano, com a educadora Rita de Cássia, surgiram muitas inquietações das educadoras e curiosidades, tais como:

1-O que significa Griot?

- Procurava se justificar, ao indagar.

- Pergunto por que tem muitos nomes no projeto que não conheço.

2-Como foi que você intercalou as histórias?

Nessas vivências, elas conversaram mais entre si demonstrando curiosidade com a forma metodológica da professora Rita de Cássia ao realizar o projeto.

A musicalidade de Rafael Pondé

O músico Rafael Pondé foi convidado a participar de nossa pesquisa pela sua trajetória como artista baiano, estudante da língua iorubá no Centro de Idiomas Mario Gusmão. Em 1999 fez parte da banda de Reggae Diamba que foi formada com seus amigos, sobre a Diamba diz: “Lá desenvolvemos uma linguagem nova e moderna envolvendo novos temas e ritmos para a música Reggae”. Mais recentemente, em 2013, lançou o disco “Áfrika Bahia”. Esse disco, segundo o artista, reestabelece o intenso diálogo e ponte entre a Bahia e a África. Rafael Pondé⁶⁶ diz: “As Afrikas, pois são muitos países no continente africano e, principalmente, os de língua Banto, Jejê e Nagô que tiveram um diálogo mais intenso conosco através da diáspora” Sobre isso, o referido cantor traz mais detalhes sobre outra faixa do disco.

A música reconta a história de Odê caçador e busca reestimar nas crianças e adolescentes o interesse e a pesquisa sobre esses mitos e histórias africanas. O uso de palavras em Iorubá é importante porque é uma linguagem falada pelos povos do oeste africano, África ocidental, Nigéria, Benin e retrata a relevância das relações construídas entre essa parte da África com o Brasil, principalmente Bahia e Pernambuco⁶⁷.

Assim, a vivência com o músico Rafael Pondé foi de extrema relevância para nossa pesquisa. O artista começou cantando a música ÁFRIKA, que com sua letra forte logo as crianças aprenderam o refrão. Nesta oportunidade, todos(as) os(as) alunos(as) receberam um **CD** do cantor, além de uma breve apresentação e diálogos propositivos sobre o herói negro Zumbi dos Palmares. Essa vivência teve como objetivo: Contribuir por meio de vivências pedagógicas na criação de caminhos inéditos que se desdobram em teorias e metodologias para oportunizar uma Educação Pluricultural em Santo Amaro de Ipitanga.

As letras de suas canções propõem a inserção da história africana e africano-brasileira, especialmente na Bahia, por essa razão foi escolhida.

⁶⁶ Entrevista vide apêndice.

⁶⁷ Entrevista vide apêndice.

Vejamos a letra a seguir:

Afrika Magary Lord, Doudou Rose, Rafael Pondé.

Afrika, ô Afrika, ô Afrika é Zumbi Afrika, ô Afrika, ô Afrika é Dub.

Celebrar nossas vitórias que ficaram na memória

Isso não está nos livros, aprendemos de ouvido

Chama Salif Keita ai no Mali

Recife tem Nação Zumbi, Manguetown, Olodum no carnaval, Salvador Felá Kuti anunciou

Afrika, ô Afrika, ô Afrika é Zumbi Afrika, ô Afrika, ô Afrika é Dub (Repete o A)

O axé Jejê-Nagô

Com a fé de Angola se encantou

No Brasil ressurgiu em Paz

Em paz, em paz Afrika, ô Afrika, ô Afrika é Zumbi Afrika, ô Afrika, ô Afrika é dub

Afrika mandou chamar, Afrika ta em você Afrika onde tudo começou Afrika Nagô,

Afrika da dor Afrika Zulu, Afrika do sul Ô Afrika...

Essa iniciativa aconteceu na semana que antecedeu ao 20 de novembro. Então incluímos a musicalidade de Rafael Pondé para compor uma metodologia específica que trata da África enquanto continente, traduzindo a força de sua tradição oral.

A parceria da música foi feita com o *griot*⁶⁸ Doudou Rose Thioune, o qual traz a força da tradição oral para a música. Como sugestão, apontamos caminhos para a descoberta do que é ser um griot, o que significa tradição oral, a importância dessa relação de pesquisa com os conteúdos apresentados às crianças, a energia de sua ancestralidade, pois o que infelizmente percebemos é que:

As perspectivas de África que se apresentam geralmente às nossas crianças: [...] insistem em representá-la África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e espaço da lógica do projeto histórico da “ordem e progresso” capitalista, destituindo-a completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores, organizam comunalidades, instituições e suas hierarquias, tecnologias, modos de produção, uma magnífica erudição estética. (LUZ, 2006, p.14).

⁶⁸ Contador de histórias que guarda a memória local.

Assim, oportunizar uma música que traz em sua narrativa a ideia da importância da tradição oral, fato que é enunciado, quando nos diz: “Isso não está nos livros, aprendemos de ouvido”. Esse aspecto contido na letra da música denuncia a ausência da história e cultura africana e africano-brasileira nos livros, na escola, na arquitetura dos cursos de formação dos/as professores(as), dentre outros aspectos. Como nos enuncia Bâ (1982, p. 181) a tradição oral é muito importante.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimento de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.

Nossa estratégia foi apresentar a riqueza das perspectivas de linguagens socioeducativas para a Educação Infantil que se desdobram da territorialidade da pesquisa, por meio de discussões e a partir das metodologias do projeto *Griot*, contador de histórias, de autoria da professora Rita de Cássia, que trata muito bem o universo mitológico e metodologias para crianças pequenas, e da apresentação musical de Rafael Pondé. Assim, essas duas proposições se complementaram, a música de Rafael Pondé, que traz a força da oralidade, com o projeto *Griot*⁶⁹ contador de história da professora Rita de Cássia, que se uniram em um tecer de saberes ancestrais.

O impacto/reação fortemente revelado veio das crianças que imediatamente cantaram e interagiram com a musicalidade de Rafael Pondé, mas a escola estava silenciada, sem decorações, sem enunciados com relação a proximidade do 20 de novembro, inclusive Rafael Pondé perguntou as crianças durante sua apresentação:

- Quem é Zumbi? E elas responderam:

-É um bicho que pega gente.

-O que é África, eu perguntei.

-Um país, elas responderam.

Como pode, tal silenciamento? Que currículo é esse apresentado as crianças descendentes de africanos(as) em pleno século XXI? Em pleno período em que se comemora a Consciência Negra, nenhum trabalho efetivo foi realizado, pois nenhuma

⁶⁹ Historiador africano da região do Senegal, que guarda os saberes ancestrais, a memória da comunidade, sua genealogia, entretanto está subdividido em várias categorias segundo Hampatê Bâ.

criança soube responder, quando perguntada sobre nosso herói negro. É triste, é angustiante, a reprodução sistemática da *arkhé* civilizatória greco-romana ou euro-americana para uma população de mais de 80% de crianças negras.

É urgente que os/as educadores(as) contemporâneos(as) percebam a relevância dessa data: o dia da Dia Nacional da Consciência Negra, que a partir da lei 10.639/03, foi incorporado ao calendário escolar na Educação Básica, em razão da lembrança do herói negro que morreu em 1695, Zumbi dos Palmares, extraordinária liderança do Quilombo dos Palmares.

Assim, verificamos que o ambiente não estava decorado, a escola não havia trabalhado o tema, e o resultado está na fala das crianças que não entenderam algumas indagações que nós fizemos sobre a data 20 de novembro. Após a resposta do aluno, ocorreu um silenciamento das professoras da unidade.

NAFIR/DAFIR

DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

O projeto **Akpalô nossa história**, em parceria com o **Sankofa** Mosaico Redivivo de História(S) da Educação, de autoria Narcimária Luz, tendo a participação dos alunos da disciplina História da Educação I, do curso de Pedagogia do Pólo Universitário Santo Amaro de Ipitanga, desenvolveu, no ano letivo de 2011, projeções e, recebeu o Prêmio **Orirerê Cabeças Iluminadas**. O evento foi organizado pelas Secretarias de Educação do Estado do Paraná e da cidade de Curitiba, organizado pelo Centro Cultural Humaitá, Fórum de Educadores FPEDER, Conselho Estadual e Municipal da Educação e Fórum Permanente de Educação para as Relações Etnicorraciais, Conselho Municipal e Estadual de Educação.

Estas ações estão em consonância com a Conferência Mundial de Durban, I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, a Declaração dos Direitos Humanos, o Estatuto da Igualdade Racial, o Pacto Estadual de Promoção da Igualdade Racial e as Conferências Municipais, Estaduais e Federais da Igualdade Racial e a consolidação da lei 10.639/03.

O projeto **Akpalô Nossa História**, parceria com o **Sankofa** Mosaico Redivivo de História(S) da Educação, foi finalista no mesmo ano do XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã, um dos cinco prêmios mais importantes na área de educação do país.

O **Instituto Arte na Escola** é uma associação civil sem fins lucrativos que estimula e qualifica a formação de professores(as) da Educação Básica. Essas projeções deram visibilidade ao trabalho que o **PRODESE** vem realizando no município desde 2009, com intervenções pedagógicas direcionadas a inclusão do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e indígena nas escolas do município. Ações pautadas na categoria de pesquisa odara, que significa o belo, o útil, em que o ético e a estética estão interligados (LUZ, 2000).

O nome **AKPALÔ** que foi dado ao projeto e se deve a forma como é nomeado o contador de histórias para os nagôs.

Os contos que originalmente, em nossa terra por um lado, fazem parte do acervo das comunidades-terreiro, também eram parte da narrativa dos contadores de histórias, os apalo que percorriam cidades e fazendas de nosso interior, se apresentando com música e danças dramáticas, ensinando lições de vida e de existência baseado nos valores éticos e estéticos e visão de mundo nagô. Nessas narrativas, personagens de animais, especialmente o jabuti, ocupam a cena principal (LUZ, M. 2006, p. 15-16).

Essas iniciativas foram ganhando força no município, pelo **PRODESE** - Programa Descolonização e Educação – da Universidade do Estado da Bahia, grupo de pesquisa, que agrega estudiosos/as e pesquisadores/as que produzem participações criativas, com vistas a superar as perspectivas ideológicas neocoloniais que tendem a estruturar as políticas de educação no Brasil, além de elaborar e difundir conhecimentos referidos ao patrimônio civilizatório africano.

Por esta razão, nossa opção em trabalharmos a partir de diversos contínuos civilizatórios, demonstrando aos(as) alunos(as) suas descobertas científicas, seu modo de vida, cultura, valores, crenças, por meio de elaborações artísticas, músicas, dramatizações, teatro de fantoches, patrimônio imaterial, e outros. As proposições pedagógicas visaram oportunizar aprendizagens, conhecimentos, descobertas e reconhecimento por parte dos(as) alunos(as) para reelaborarem, recriarem e expandirem os conhecimentos originais e próprios sobre as distintas civilizações.

Neste contexto, foram feitas várias parcerias no sentido de fortalecer nossa prática pedagógica, a saber: a Universidade do Estado da Bahia, na disciplina Histórias

da Educação I, primeira turma do curso de Pedagogia do Departamento de Educação em Lauro de Freitas, Bahia. A geração de graduandos/as do semestre 2011.1 apresentou seu programa e a turma esteve conosco nesta iniciativa, juntamente com a professora Pós-Doutora Narcimária Luz, realizando sete oficinas lúdico-estéticas e enunciando o Mosaico como uma bela ilustração da pulsão de vida e modos de existir que caracterizam as diversas civilizações milenares, suas constituições sócio-históricas, (re)criando de modo extraordinário os valores e linguagens milenares, legado dos/as nossos/as ancestrais.

Nossa reflexão parte do silenciamento na arquitetura dos currículos sobre diversas civilizações fora da bacia semântica anglo-saxão, greco-romana, ou euro-americana. A escola em séculos tem calado sobre as trajetórias e legados de civilizações milenares, sendo que esta oportunidade faz com que nossos(as) alunos(as) (re)descubram suas histórias, organizações políticas, constituição de cidades, hierarquias, patrimônio cultural, científico, e tecnológico buscando a arte como um veículo condutor dessas informações. Ademais, concebe o aluno como protagonista do seu conhecimento e descobertas, a medida em que ele é estimulado a fazer grandes achados, criando canais de valorização humana e descobertas de aptidões, ampliando seu conhecimento de mundo, para um viver que refleta seu desenvolvimento para a cidadania.

Nosso desafio foi evidenciar a importância da riqueza da vida que nos cerca, para além dos muros, ou melhor, da arquitetura dos discursos sobre a Educação, os quais tendem a reproduzir teorias e metodologias fixadas ao modo de existir característico dos valores europocêntricos, que passam a ser referência absoluta para as várias disciplinas. Como nos adverte Luz (2012) “... Infelizmente a estrutura, forma e conteúdo dos cursos realizam um arremedo muito mal feito dos valores greco-romanos e suas derivações européias, há uma enorme incapacidade de lidar com a exuberante diversidade cultural do planeta⁷⁰.”

Assim, nossa sugestão pedagógica juntamente com o Projeto Político Pedagógico da escola, que ainda está em construção, aponta para a necessidade desta argumentação teórica. Desse modo, optamos pelo diálogo com os seguintes eixos: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, e cidadania. Nossa abordagem foi a ética de

⁷⁰ http://blogdoacra.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html

coexistência entre os povos, compreendendo que todos têm referências importantes na construção dos saberes da humanidade.

No que tange ao meio ambiente, buscamos produzir, por meio dos conhecimentos milenares dos povos evidenciados pelo projeto, o cuidado e entendimento de cada um com relação aos aspectos de produção científica aliada à natureza e não um saber fragmentado, que, na modernidade, é trazido por meio da disciplinaridade, ou seja, a natureza e o homem produzindo conhecimento científico sem destruição, sem degradação. No eixo cidadania, buscamos trabalhar com o seguinte conceito:

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva trazida pelos PCNS. (BRASIL, 1997, p. 23).

Assim, todas as oficinas lúdico-estéticas apelaram com um conhecimento artístico cultural oriundo do legado de cada população evidenciada no projeto, além da comunidade do entorno da escola. Refiro-me, especificamente, às questões vivenciadas no município de Santo Amaro de Ipitanga, que compõe a Região Metropolitana de Salvador (RMS), historicamente reconhecida pela presença aborígene do Morro dos Pirambás, os Tupinambá. A região favorecia o escoamento da produção agrícola colonial posteriormente com a chegada dos africanos para os engenhos de açúcar esta região é fortemente influenciada, também por estas expressões civilizatórias, que para lá chegaram.

A repercussão do projeto foi tão relevante que fui convidada para compor a Mesa Redonda “Intelectuais Negras Descolonizando a Educação” em um evento para educadores(as), em Curitiba, com o objetivo de dar visibilidade às práticas exitosas na perspectiva de “Descolonização da Educação” empreendidas no Paraná e no Brasil. Neste mesa, foi apresentado o grupo de pesquisa **PRODESE** - Programa Descolonização e Educação. No período da tarde, a proposta foi uma reflexão sobre metodologias reconhecidas e premiadas no Orirerê – Cabeças Iluminadas, em 2012, com a palestra Akpalô Nossa História, projeto premiado em 2012, em parceria com o

Sankofa Mosaico Redivivo de História(S) da Educação e, no outro dia, a oficina de contação de histórias.

Vale ressaltar que a ideia deste debate foi a discussão do racismo estrutural e institucional, no sentido de compreender que estes são diferentes do racismo de pessoa para pessoa, colocando o debate em um plano onde todos nós – negros e não negros – temos interesse no fim desta herança colonial que mantém o país em situação de exclusão e desigualdade. Esta não é uma luta só de negros, já que a exclusão e a desigualdade atingem também os brancos pobres, os indígenas, e tantas comunidades que nem eram sequer reconhecidas pela historiografia “oficial”. Esta medida foi necessária pois o Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes, em 2011, não foi suficiente para reverter uma situação injusta construída com tanta solidez no pós-colonialismo.

Com o conhecimento proposto no evento ABOLISOM, os/as educadores/as terão acesso à produção intelectual sobre tema **Ecos da abolição – “descolonizando a educação”** e vivências prática da tradição oral de transmissão de conhecimento, segundo a tradição africana dos Griôs⁷¹. No retorno de Curitiba, foi realizado, no dia 17 de julho, no Centro de Cultura Mãe Mirinha de Portão, dos momentos planejados para 2013, a 2ª edição do projeto Akpalô Nossa História. O evento se destacou pelo sucesso das abordagens teórico-metodológicas e atrações lúdico-estéticas que o envolveu.

O projeto Akpalô Nossa História discute a importância do patrimônio civilizatório africano-brasileiro e aborígene e a urgência da implantação da Lei 10.639.03 no cotidiano escolar do município. A Lei completou dez anos em 2013 e, para abrir o debate, Rosângela Accioly convidou a Dra. Eliane Cavalleiro, o líder da aldeia Thá-fene para realizarem uma palestra voltada para educadores/as da Região Metropolitana de Salvador.

A palestrante Dra. Eliane Cavalleiro, foi consultora da **UNESCO** - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/**OREALC** (2005), - e também atuou como coordenadora geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. A pesquisadora Eliane Cavalleiro, a autora do projeto e Wakai, líder na aldeia Thá-fene compuseram a Mesa “Perspectivas e Discussões nos 10 anos da Lei 10.639.03”.

⁷¹(informativohumaita.wordpress.com/abolisom/e,www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=8681).

Estiveram presentes na cerimônia de abertura: o chefe de gabinete da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia/SEPROMI, Dr. Ataíde Lima, o professor Babilon, da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia, o Superintendente Dr. Ailton Ferreira; a vice-prefeita de Salvador a Professora Célia Sacramento, da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo/SECULT em Lauro de Freitas; a Secretária Márcia Tude, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, em Lauro de Freitas, o Secretário Edmilson Pereira, e a Diretora do Departamento Pedagógico, Vânia Pessoa, e a vereadora do município Aline Oliveira.

Também aconteceu uma apresentação do Bankoma e o desfile de penteados e roupas afro-brasileiras, organizado por Negra Jhô e pela grife Mada Negrif, que propõem uma estética urbana com belos penteados e modelos de roupas que fortalecem a beleza africano-brasileira, além de ser servido um coquetel.

O evento teve o apoio da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas, através das secretarias municipais de Cultura e Turismo (SECULT) e de Educação (SEMED) e do Governo do Estado da Bahia, por meio das secretarias de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi) e de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SJCDH), e do Programa Descolonização e Educação (Protese) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Dentre os impactos/reação surge o NAFIR, Núcleo de Ações Afirmativas, a convite do antigo Secretário de Educação de Lauro de Freitas, o Senhor Edmilson Pereira, criando uma divisão para tratar da formação dos professores(as) de forma sistematizada e durante todo ano letivo. Além de tratar dos conflitos que podem ocorrer em razão das relações étnico-raciais nas escolas do município, a primeira atuação do NAFIR foi o de oportunizar um Seminário Internacional Perspectivas Teórico-epistemológicas: discussões para metodologias na Educação Infantil, proposição do projeto AKPALÔ NOSSA HISTÓRIA⁷².

Imagem 71: Apresentação do Malê Debalê na abertura do Seminário Internacional

⁷²<http://www.laurodefreitas.ba.gov.br/noticia/773,educadores-participam-de-seminario-sobre-o-projeto-akpalo.html#.Un5iqydGRmE>.



Fonte: acervo da pesquisadora

Programação

Abertura Malê Debalê

Segunda-feira (7), das 14h às 17h

Tema de abertura: Ética hoje - Professor Doutor Luciano Santos.

Tema Geral: Discussões e Proposições Metodológicas

Tema: Identidade Negra a Educação Infantil: Aspectos Metodológicos. Palestrante: Luana Vidal – mestrande do Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tema: Projeto Ganador do Prêmio CEERT-SP Griô Contador de História “Prêmio Educar para a Igualdade Racial”. Palestrante: Rita de Cássia Silva – professora de Educação Infantil.

Tema: Um olhar sobre a África. Palestrante: Harry Ferreira Pinto – Guiné Bisau.

Terça-feira (8), das 8h às 12h

Momento Cultura, com a cantora Márcia Bahia

Tema Geral: Quilombos, e territórios indígenas

Terma: Processos Educativos na Construção de Identidade Quilombola em Comunidades Negras Rurais e indígenas. Palestrante: Carlos Eduardo Carvalho, doutorando em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Tema: Perspectivas Africano-Brasileiras para a Educação Infantil. Palestrante: Carla Pinheiro - Diretora de Divisão da Educação Infantil da Semed.

Das 14h às 17h

Tema Geral: Descolonizando a Educação – Programa Descolonização e Educação/UNEB (PRODESE).

Tema: Aspectos introdutórios do Programa Descolonização e Educação/PRODESE. Palestrante: Rosângela Accioly Lins Correia.

Encerramento: Líder na Reserva Thá-fene.

Outro momento importante foi a oficina de contação de histórias dentro das perspectivas do projeto **Akpalô**, com o objetivo de contar histórias para as crianças da Educação infantil fora do aporte civilizatório europeu e branco, agora institucionalizado pelo NAFIR. O Akpalô é o contador de histórias Nagô - personagem muito importante e respeitado por essa função que desempenha na comunidade. Representa a memória viva, a história de cidades, reinos, comunidades, famílias, linhagens e instituições. Suas narrativas são poéticas e dramatizadas. Assim, iniciamos as contações de histórias que estão acontecendo nas bibliotecas de Lauro de Freitas, desta iniciativa saiu uma matéria no jornal A Tarde, e a contadora de histórias Rosana Paulo abre essa proposição.

Desse modo, o NAFIR ganha status de Divisão, DAFIR Divisão de Ações Afirmativas, agora existe a possibilidade da construção de uma equipe para desenvolver o trabalho de criar reflexões, a partir de um novo continente teórico epistemológico do negro no Brasil, além da aplicação das leis 10.639.03 e da lei 11.645.08. Outro desafio que o **DAFIR** se propõe é a construção das Diretrizes Curriculares para uma Educação Quilombola na região de Quingoma, bairro certificado pela Fundação Palmares, com a apoio técnico do professor Carlos Educado Carvalho e a comunidade de alunos(as) da UNIME, em Lauro de Freitas.

Compareceram a cerimônia o chefe de gabinete da SEPROMI - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia, Dr. Ataíde Lima; a Diretora da UNIBAHIA, a Diretora do Departamento Pedagógico, Vânia Pessoa; a Diretora do DAFIR - Divisão de Ações Afirmativas, Rosângela Accioly; a Diretora da Escola Rotary de Quingoma, Suely Cordeiro e o Senhor Edson Costa, Diretor no Departamento de Direitos Humanos, de Lauro de Freitas.

Para 2014, o **DAFIR** também iniciou estudos para a construção de uma escola na reserva Thá-fene (significa Semente Viva), uma escola bilíngue, com arquitetura diferenciada, com professores indígenas e Projeto político Pedagógico elaborado pelos povos que ali residem. A escola funcionará dentro da reserva e atenderá aos kariris-xocós Fulni-ô que lá residem. Com isso, queremos animar Lauro de Freitas para uma educação pluricultural e prática das leis 10.639/03 e 11.645/08, uma vez que a cidade, fortemente marcada pela presença indígena, também tem uma região de remanescente de quilombos e de forte presença africano-brasileira, como uma das cidades mais negras do Brasil.

Conforme disposto no art. 26, da Lei n. 11.645/08:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2008).

Como se pode perceber, a Lei 11.645/08 que complementa a lei 10.639/03 se impõe como um desafio para todos/as os/as educadores/as que as compreendem como um conjunto de referências jurídicas necessárias ao organismo escolar e de suma importância para transformação da realidade da pedagogia racista e do recálque. Através dos conhecimentos técnico-pedagógicos e jurídico-político, acumulados no curso de Pedagogia, foram adquiridos significativos e relevantes aprendizados que, certamente, consubstanciaram nosso desenvolvimento acadêmico e profissional, além de promover análises que auxiliam na superação do discurso hegemônico, totalitário e estéril no campo da Educação que vem orientando a dinâmica e organização do cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

Subo hoje a esta tribuna, como negro que sou, defensor do meu povo, para levantar nesta Casa, a voz dos milhões de afro-brasileiros deste país, ofendidos e discriminados-quando não mortos ou torturados -durante quase cinco séculos de escravização no Brasil.

Não fui eleito senador para silenciar a catástrofe coletiva do povo afro-brasileiro.

Abdias do Nascimento

Esta pesquisa destacou a importância das linguagens pluriculturais para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, oportunizando uma interligação com a percepção de *arkhe*, linguagens pluriculturais, alteridade e educação infantil. Para tanto, buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que orienta as práticas pedagógicas desde 2010 e que propõe a inclusão de aspectos das leis 10.639/03 e 11.645/11 no currículo para crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, período que compõe a Educação Infantil no Brasil, de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola).

Optamos pela riqueza da língua yorubana para fortalecer o título do trabalho detalhando nossas escolhas teórico-epistemológica para dar força as narrativas poéticas utilizadas nas composições artísticas das proposições didático-pedagógicas. Nesta perspectiva, analisamos as práticas pedagógicas das educadoras na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia com crianças de 4 e 5 anos, e como eram desenvolvidas suas ações pedagógicas no que diz respeito às presenças africanas, africano-brasileira, e indígenas. As linguagens pluriculturais tomando por base a percepção *odara*, que significa o bom e o belo o útil na perspectiva nagô, o *ethos*⁷³ cultural que está imersa a territorialidade de Santo Amaro de Ipitanga.

Queríamos saber se a estética negro-africana e aborígine era utilizada no cotidiano da escola, quando a *arkhé* do município está imerso nessas identidades, pois a história transpira as presenças Tupinambá, a presença Ketu/Nagô, representada pelo Terreiro Ilé Àsé Òpó Aganju, também Ilé Àsé Òpó Ajagunã, e Angola por Terreiro São

⁷³ O *ethos* constitui a linguagem grupal enunciada, as formas de comunicação, os comportamentos, a visão de mundo, os discursos significantes manifestos, o modo de vida e a comunicação estética. (LUZ, 2000, p. 94).

Jorge - Filho da Goméia, a história dos remanescentes de quilombos em Quingoma-Angola, e os povos inaugurais Kariris-xocós-Fulni-ô.

As linguagens estéticas pluriculturais se constituem em uma ferramenta possível por enunciar de forma lúdico-estética conteúdos diversos que favorecem o interesse em crianças pequenas. Esses aspectos possibilitam desvendar curiosidades, histórias, culturas, enfim vários aspectos do conhecimento, a exemplo da vivência oportunizada com o projeto Griô - contador de histórias em 2006, que estimulou a descoberta vários contos de origem africana, como: Aguemon, Xangô o Trovão, Ilê Ifê, As Tranças de Bintou, Bruna e Galinha D'angola. Esse projeto foi compartilhado com as educadoras da escola em uma vivência realizada no contexto da dissertação.

Nessa oportunidade, foram realizados momentos lúdicos com as crianças a partir de elementos das histórias, construindo momentos significantes como: a seção de penteados de birotos, tarde de chá, construção dos panôs, conhecimentos das ervas e folhas e para que elas servem, que são curativas, e muitas mais possibilidades de desenvolver aspectos culturais, históricos, acerca dos valores comunitais das *comunidades* evidenciadas pelos livros de histórias. A proposta foi a de elaborar esses conteúdos, mostrando que existem outras civilizações que são importantes na história da humanidade e que precisam ser conhecidas e respeitadas, além das quais as escolas, secularmente, tem tratado no currículo.

Também a proposição estética-musical de Rafael Pondé que faz referência à África, desnudando o silêncio, como afirma em uma das estrofes:

Afrika, ô Afrika, ô Afrika é Zumbi Afrika, ô Afrika, ô Afrika é Dub.
Celebrar nossas vitórias que ficaram na memória
Isso não está nos livros, aprendemos de ouvido
Chama Salif Keita ai no Mali
Recife tem Nação Zumbi, Manguetown⁷⁴, Olodum no carnaval,
Salvador Felá Kuti anunciou⁷⁵

Ele faz referência à Salif Keita, é um músico africano descendente do fundador do império Mali, que é albino, que é conhecido como a voz dourada da África. Em sua canção apresenta uma África ancorada em suas referências étnicas, nesse caso a nagô e também em sua outra canção Odé, conforme assinalam os estudos de. (LUZ, M, 1995, apud NICOLIN, 2007, p. 29).

⁷⁴ Nome da música Chico Science

⁷⁵ Composição musical de Rafael Pondé, Magary Lord, Doudou Rose Thioune.

Odé caçador, aquele que comete falha até compreender que estas não responsabilidades de um Odé, pois sua função é garantir a expansão da vida de sua comunidade, atitude que faz parte da filosofia de vida desta cultura.

Ao final da pesquisa, encontramos também 16 livros, na biblioteca do “Santa Julinha”, que tratam da temática. No entanto, nos deparamos com 7 livros que reforçam o racismo, estereótipos e preconceitos, trazendo aspectos que não traduzem positivamente a presença negra para crianças, e 10 que tinham a temática, alguns de excelente qualidade, e dentre esses um com autoria dos Kariris-xocós Fulniô, da reserva Thá-fene.

A escola como fonte de pesquisa demonstrou profundo desconhecimento e até uma displicência sobre os aspectos tratados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, a Lei 10.639/03, e 11.645.08. O que podemos enunciar enquanto resultados é que, apesar de terem transcorrido 10 anos da lei 10.639/03, o professor ainda sente-se mal preparado para lidar com questões de intervenção no que diz respeito ao racismo, e a inclusão do patrimônio civilizatório africano, africano-brasileiro e indígena nas suas práticas pedagógicas. Os/as alunos/as, em sua maioria, afrodescendentes, vivem o drama diário da imposição de estereótipos, das ideologias racistas, com o agravante da invisibilidade do negro e aborígenes nos discursos do currículo escolar, como diz Cavalleiro (2007, p. 98), “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”.

A escola ainda ressalta o modelo etnocêntrico de acordo com dados coletados, pois 100% das educadoras não elaboram, cotidianamente, os princípios inaugurais de Santo Amaro de Ipitanga, e com isso impedem a construção de uma ética da coexistência, como nos sinaliza

Aqui vale lembrar uma observação de Roger Bastide de que a sociedade, que vive imersa nos valores colonialistas, tem dificuldade de aceitar produções teóricas e/ou epistemes capazes de expressar toda a riqueza do pensamento africano-brasileiro, seu sistema simbólico estruturado por uma filosofia coerente de visão de mundo e do destino da humanidade. (LUZ, 2001, p. 30).

Essa pesquisa também marca a problemática etnicorracial, quando a escola reproduz e se isenta de representar o percentual significativo da população do município, e do país, descendentes de negros e aborígenes indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, que é um documento normativo.

Esse contexto demonstra, assim, uma dificuldade significativa de apresentar pedagogias que contemplem as alteridades civilizatórias que compõem o município. No entanto, entendemos que todo e qualquer educador, antes de tudo é um ser político, que reproduz ideologias. Assim precisa compreender a importância estratégica de seu papel transformador, e o seu dever de se posicionar a partir de intervenções pedagógicas na forma de compreender a diversidade.

Portanto, o público infantil discente, maioria negra, não está representado nos livros de histórias, na decoração da escola, no calendário escolar, nos jogos, nas brincadeiras, no filmes que assistem no espaço escolar. Somente nas datas comemorativas, como foi ressaltado por várias educadoras, configurando-se como um trabalho “pontual”. Finalizamos afirmando que é papel também da escola compreender que a criança vivencia traumas, elabora conceitos, e aprender as representações dos papéis sociais desde a mais tenra idade, como nos enuncia Cavalleiro (2007, p. 98): “essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade”.

Com isso, é urgente a participação da escola, dos/as educadores(as), gestores(as), no entendimento da urgência na aplicação das leis que tratam do tema, e admitirem suas responsabilidades na implementação de estudos para a prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A pesquisa tem sua relevância por trazer aspectos do pensamento descolonizador (FANON, 1979), quando convida o leitor(a) a visitar outros campos conceituais que trazem novas abordagens epistemológicas sobre a Educação acerca da diversidade, trazendo discussões de autores brasileiros que tratam de narrativas que comunicam a identidade profunda das crianças brasileiras, em especial nessa pesquisa de Santo Amaro de Ipitanga.

Imagem 74: Projeto Akaplô



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem 75: Projeto Akaplô



Fonte: acervo da pesquisadora

[...] no caminho do guerreiro, cabe você discernir o que foi tecido pelos fios divinos e o que foi tecido pelos fios humanos. Quando você principia a discernir, você se torna um txucarramãe - um guerreiro sem armas. Porque os fios tecidos pela mão do humano formam pedaços vivificados pelo seu espírito. Essa mão gera todos os tipos de criação. Muitas coisas fazem parte de você para se defender do mundo externo, geradas pela sua própria mão e pelo seu pensamento. Quando você descobre o que tem feito da sua vida e como é a sua dança no mundo, dessas criações. De repente, descobre-se que, quando paramos de criar o inimigo, extingue-se a necessidade das armas⁷⁶

⁷⁶ JECUPÉ, Kaká Werá. *Terra dos Mil Povos*. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1998, p.113.

As contribuições que a pesquisa deixa para o futuro é o de arriscar trazer para o centro das discussões as práticas etnocêntricas, que ainda são perpetradas na Educação infantil, e rompendo com elas trazer neolinguagens pedagógicas, quando traz a criança negra e aborígene para fazer parte do currículo da infância brasileira. Esperamos que as linguagens aqui apresentadas rasguem o futuro com esperança, trazendo novo encantamento para as crianças ao frequentarem a escola.

REFERÊNCIAS

ANDREATO, Elifaz. A Canção dos Direitos da Criança, Uma História de Elifaz Andreato com Músicas de Toquinho para a Declaração Universal dos Direitos da Criança. São Paulo, editora 2011,

ALVES, José de Arimatéa Nogueira. **Índios em Salvador**. (Identidade memória e alteridade). IV ENECULT- Encontro de Estudos Multidisciplinaridade em Cultura, 2008. Faculdade de Comunicação UBFA, Salvador-BA.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BÂ, Hamapâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph(Org.) História Geral da África. Tradução: Beatriz Turquettju *et al*. São Paulo: Ática, 1982; Paris: Unesco, 1980.

BRASIL, **Constituição da república federativa do brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. Acesso em 1 de maio de 2013 às 14:03.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.92 p. – (Série fontes de referência. Legislação ; n. 36) ISBN 85-7365-155-5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, SECAD, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAZ, Júlio Emílio, 1959- 1ª reimpressão. **Sikulume e outros contos africanos**/adaptação de Júlio Emílio Braz; ilustrações de Luciana Justiniane. 2ªed.-Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

BRINQUE E BOOK. **Canta e Dança** / ilustrações Graça Lima, seleção musical de Suzana Sanzon São PAULO, Editora BRINQUE E BOOK, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**/ 5. Edição 1ª reimpressão –São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação, racismo e anti-racismo**. Publicação do Programa a Cor da Bahia/Programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.- Salvador: Novos Toques, n,4, 2000.

CEDRAZ, Antonio Luiz Ramos. **O lixo que queria ser reciclado** - Outras histórias. A Turma do Xaxado/ Antonio Luiz Ramos Cedraz, Salvador: Editora Cedraz, 2007, V 6 il.

CEERT, **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil**. Organizadores, Hédio Silva Jr. Maria Aparecida Silva Bento, 2011.

CHOMPRÉ Helena. Iduína Mont' Alverne Chaves, Silva de Castro e Tânia Cozzi. **Quem quiser que conte outra**, ilustrações Liliana Romanelli 3ª edição- Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.

CUNHA, Carolina. **Eleguá e a semente sagrada da coca** /ilustrações da autora. – São PAULO: Edições SM, 2007. (Coleção Histórias do Okú Láilái).

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. **História da infância e direitos da criança**. Salto para o Futuro. Edição Especial, ano XIX nº 10, 2009.

ELIFAS, Andreato. **Manual para encenar a canção dos direitos da criança**/ São PAULO: Andreato Comunicação e Cultura, 2011.

FANON, Franz, 1979. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FELIZ, Claudio. Entre Conflitos e Convívios: aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.98-118, jun.2008 - ISSN: 1676-2584.

FILHO, José Moura Gonçalves. INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE, Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, Imprensa Oficial, 2008.

FOOT Newton. **Um tesouro para todos conversando sobre patrimônio cultural**. Texto e ilustrações Newton Foot. 1ª edição - São Paulo, Escala Educacional, 2007.

FREITAS, Gildásio e Emanuel Paranhos. Livro da História de Lauro de Freitas, antiga freguesia de Santo Amaro de Ipitanga, **JSP Jornal e Gráfica Ltda**, 2008, 3 edição.

GERLIC Sebastián. **ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS**. Ideia e Direção: Sebastián Gerlic, Coordenação Geral: Águia Dourada-Organização Multicultural do Nordeste (Wakay, Lyombo, Iraci), Projeto Gráfico Luis Henrique. 1999.

GERLIC Sebastián. **ÍNDIOS NA VISÃO DOS ÍNDIOS**. Ideia e Direção: Sebastián Gerlic, Coordenação Geral: Águia Dourada-Organização Multicultural do Nordeste (Wakay, Lymbo, Iraci), Projeto Gráfico Luis Henrique. 2001.

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

JUNQUEIRA Sônia. **A menina e o tambor**. Desenhos Marian Haddad- Belo Horizonte: Editora Autentica, 2009.

LARKIN Elisa. **O Espaço Remarcado**. Sementes Caderno de PESQUISA/Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação, - v. 1, nº1 (jan./dez.2000). Salvador: Departamento de Educação, 2000.

LARKIN Elisa. **Sikulume e outros contos africanos**/adaptação de Júlio Emílio Braz; ilustrações de Luciana Justiniane. 2ªed.-Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

LIMA, Graça⁷⁷. **CANTA E DANÇA**. São Paulo, editora Bique e Book, 2003

LUZ, Marco Aurélio. **A Cultura Negra e a Ideologia do Recalque**. SECNEB Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1994.

LUZ, Marco Aurélio. **Ancestralidade e simbologia na tradição religiosa nagô**. A Tarde, Salvador, 30 set. 2006. Caderno Cultural, p. 3-5.

LUZ, Marco Aurélio. **Tun Ôná Ri: retomando caminhos**- Salvador. Eduneb, 2009.

LUZ, Marco Aurélio. **Em entrevista a Fala Nagô**, em 10/2007.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio **Casa Grande Senzala e Kilombos**: Qual o território do Currículo dos Cursos de Formação de Professores? Sementes: Caderno de Pesquisa, Salvador, V.2 n.3/4 Jan/dez. 2001.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. SECNEB Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - Salvador, 2000.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. **Awasoju**: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador:UNEB, 1999.

LUZ, Narcimária. **Itapuã**: Brincando e Aprendendo Nossa História. Salvador: ACRA (no prelo), 2006, p. 17.

⁷⁷ A seleção musical de Suzana Sanzon e ilustrações de Graça Lima Programa Nacional da Biblioteca na Escola, 2012, “ela não se considera uma autora o que fez foi reunir uma coletânea de cantigas que remetem a sua infância”, criadora da Brinque-Book, Graça Lima formada em comunicação visual pela escola e Belas Artes da UFRJ, fez mestrado e, Design pela PUC-RJ, já ilustrou mais de 80 livros e muitos prêmios e teve alguns dos seus trabalhos publicados em catálogos internacionais.

LUZ, William **A multiplicação de Pães e peixes**/São Paulo: Elevação, 2007. (coleção ecumênica, Os milagres de Jesus).

MARTINS, Adilson, ilustrações Luciana Justiniani. **Enrinlé, o caçador e outros contos africanos**. 1ª edição- Rio de JANEIRO: Pallas, 2010.

MASSARANI, Mariana. **Salão Jaqueline**/texto e ilustrações de Mariana Massarni –Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2009.

MATTOS. Guimarães Lúcia Carmen. Abordagem Etnográfica na Investigação Científica. Sementes Caderno de PESQUISA/Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação, - v. 5, nº7 (jan./dez.2004). Salvador: Departamento de Educação, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada, organizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – Brasília, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Disponível em racismoambiental.net.br/.../a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade** .

MURRAY, Roseana, ilustrações Elma. **O Traço e a traça**. – São Paulo: Abril Educação, 2010.

OLIVEIRA, Maria Onória de Jesus. **A Tessitura dos personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira**. Sementes Caderno de PESQUISA/Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação, - v. 1, nº1 (jan./dez.2000). Salvador: Departamento de Educação, 2000.

OLIVEIRA, Maria Onória de Jesus. Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira e Moçambicana (2000-2007: Entrelaçadas Vozes Tecendo Negritudes. 2010. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba.

REIS, João José. **Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão**. Tempo. Rio de Janeiro. Vol. 2, n 3, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 34

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 34.

SANTOS, Patrícia Verônica Pereira. **Trabalhar Defender e Viver em Salvador no Século XVI**, Salvador, 2004. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

SIDEKUM, Antonio. **Utopia y Praxis Latino americana**, versión impresa ISSN1315-5216Utopia y Praxis Latino americana V.10 n.31 Maracaibo dic. 205 Liturgia da alteridade en Emmanuel Levinas.

SILVA, Ana Célia, **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. Superando o Racismo na Escola.** 2ª edição revisada, organizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – Brasília, 2005.

SILVA, Ana Célia. **A Representação Social do Negro no Livro Didático. O que mudou? Por que mudou?** /Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós Graduação em Educação.** www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0710t.PDF. Acesso em 8 de julho de 2013.

TERENA, Marcos. **Revista da FAEEBA** /Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 2000.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O impacto do racismo na Educação. **Revista Salto para o Futuro**, Edição especial. Ano XXI Boletim 05/Edição Especial-Maio 2011.

UNESCO. **Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.** Informe Mundial de las naciones unidas. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. UNESCO, 2009.

UNICEF. **Desigualdades raciais e de gênero entre crianças adolescentes e mulheres no Brasil no contexto de organização de desenvolvimento do milênio.** UNIFEM Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher/ UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância. Fonte: IBGE / PNAD 2004. Tabulação especial. Elaboração: IBGE/UNICEF.

VERNEZA, Maurício. **A caixa de lápis de cor**, Editora Positivo, 1ª edição, 2008.

VERGER, Pierre Fatumbi. **O mundo do trabalho**/fotos Pierre Verger texto Maria da Penha B. Youssef. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. – (Olhar e ver/organização Raul Lody).

VIEIRA, Livia Marai Fraga. **Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940 - 1970).** Caderno de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva e Nutrição (NESCON)/UFMG. São PAULO (67)3-16, NOVEMBRO 1988.

ZIRALDO. **A turma do Pererê 365 dias na Mata do Fundão**, ilustrações do autor, 2ª edição, Editora Globo livros São Paulo, 2009.

Sites consultados

Disponível www.geledes.org.br/...monteiro-lobato/14744-obra-infantil-de-monteiro... Acesso em 7 de agosto, 2013.

Disponível em www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm.

Disponível em Blogdoacra.blogpost.com. Acesso em 7 de agosto de 2013.

APÊNDICES - ENTREVISTAS

Objetivos:

1. Estudar aspectos da história da territorialidade de Itinga;
2. Verificar se as práticas pedagógicas da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia interagem com a história e diversidade cultural característica da territorialidade de Itinga;
3. Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores na territorialidade de Itinga.

I-APROXIMANDO-NOS DOS PARTICIPANTES

As pessoas que participaram das entrevistas foram: quatro professoras da Educação Infantil, as duas filhas de Caranguejo, o músico Rafael Pondé, Rosana Paulo, poetisa e contadora de histórias, a Diretora e a coordenadora da Escola. A seleção dos entrevistados foi realizada em razão das práticas pedagógicas e do currículo escolar. Desse modo, só poderiam participar, efetivamente, as professoras, diretoras e coordenação pedagógica, considerando o ponto central deste trabalho: “desenvolver práticas pedagógicas para a Educação Infantil inspiradas na pluralidade cultural, característica do município de Santo Amaro de Itipanga na Bahia”.

Quanto à pertinência da história de Itinga, trouxemos as filhas de Caranguejo para falarem da história de seu pai, dada a importância do bairro para a história do município, além dos artistas que compuseram as oficinas.

Nestas entrevistas, destacaremos a vida de Antônio Caranguejo, homem do povo que por suas práticas laborais, e vínculos de alianças comunitárias foi dado o nome ao largo do Caranguejo.

Aqui iremos estudar aspectos da história da territorialidade de Itinga.

Entrevistada

Nome: Vânia Pereira Santos

Parentesco: Filha de Caranguejo

Data: 17 de dezembro de 2013

Horário: 12:30hs

1-Fale um pouco da história de seu pai, e como o largo de Itinga ficou conhecido como Largo do Caranguejo.

O apelido era Antônio Caranguejo, e antes de tudo Antônio Soldado. Ele era tipo comerciante no nordeste de Amaralina, antes de vir, ele comercializava nas feiras volantes da Pituba, Nordeste de Amaralina, Ribeira, Boca do Rio. Aí com a chegada de Paes Mendonça, o mercado passou a vender verduras e as feiras volantes foram extintas.

Na época, ele bebia muito, e foi a falência que o fez vender caranguejo. Assim, ele veio para cá quando começou o Loteamento de Itinga, antes ele tinha armazéns. Aqui, ele vendia petiscos, carne do sol, e foi se tornando um ponto de referência, uma origem com a venda do caranguejo, na antiga fazenda que estava localizada onde chamamos hoje de Largo do Caranguejo.

As pessoas que tinham que chegar ao bairro se localizavam com a seguinte referência: Ponto do caranguejo, pois Antonio caranguejo comercializava naquele local, chamando atenção de todos que por ali passavam.

Nome: Tânia Maria Santos Silva.

Parentesco: Filha de Caranguejo.

Data: 20 de dezembro de 2013.

Horário: 21:55hs.

1-Como surgiu a festa do Caranguejo?

A festa começou na minha barraca, ponto Zero Hora, não existia a praça, era na fazenda. Dr. Gerindo Souza Pinto era o Prefeito de Lauro na época ele cedeu no terceiro ano, a praça para fazermos a festa. Fundamos o Bloco Nagazumbi e o Babalorixá. Pai Cesar colocou esse nome, fomos eu e Luis Conceição para convidá-lo para fazer parte da lavagem do caranguejo e para ele fazer parte do bloco. Ele gostou e fundamos o bloco. No início, era só festival de vinho, Dr. Gerindo, o Prefeito, participou logo no início e depois cedeu a praça.

Chegamos a registrar o bloco na Bahiatursa, mas não houve condições de descer a avenida, daí fundei a Juventude do Samba, e Apologia do Samba, e depois Nagazumbi. Por causa da festa da Conceição da Praia, que era dia 8 de dezembro, nós

colocamos como primeira festa dos circuitos de festas, no final de novembro, a lavagem que acontece desde 1983.

Na Itinga não existia asfalto, e o final de linha era no Bambu do aeroporto. Aí fundamos a lavagem, colocamos barracas da fazenda. O palco era de madeirite com barrote. O Abalaxé de Ori, bloco de Dorinho e Robertinho que tocavam e animavam a festa e finado Zé Vicente, ele tinha uma fábrica de mármore, e era contra a festa, mas no fundo terminava ajudando (risos).

O Cruzeiro da nossa lavagem foi o finado Zé Vicente quem nos deu e a Cruz de cimento. A parte religiosa da lavagem tinha pai César com as baianas e hoje somos compadre de fogueira. Continua ele como presidente da associação. A Quebra, e realiza a lavagem até hoje, e eu sou a vice.

Ah Portela, o Bumba Caranguejo foi ideia dele, ele que fazia a parte artística da lavagem. Meu pai logo no início soltava o caranguejo vivo. Viva a festa dos caranguejo!

Nessa etapa das entrevistas tivemos, também, o objetivo de verificar se as práticas pedagógicas da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia interagem com a história e diversidade cultural característica da territorialidade de Itinga e se as mesmas analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores na territorialidade de Itinga.

Professor (a)

Data: 6/04/2013

Horário: 14h00hs

Duração: 01h30min

Local: Escola Municipal do Loteamento Santa Julia

1.Nome (opcional): Joana Lima(fictício)

2.Idade(opcional):

3.Bairro em que reside: Centro de Lauro de Freitas

4.Como você se considera: () Negro () Branco () Índio

(x) outros. Especifique: _____.

5.Qual a sua religião? (x) Matriz Católica () Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

6.Sua formação de Ensino Fundamental e Médio foi:

(x) Escola Pública

() Escola Privada

Qual a sua formação acadêmica?

Qual a sua função na escola? Pedagogia/UNEB

1. Tempo de profissão: 18 anos
2. Tempo de trabalho na escola: 13anos
3. Trabalha 40 horas semanais? (X) Sim () Não.
4. Quais as motivações que lhe levaram a ser professor/a?

Minha mãe olhava para mim e dizia essa menina é inteligente. Vai ser professora.

5-Você está satisfeito com a sua profissão? Justifique.

Sim. Porque é uma profissão que ajuda o outro.

II. VALORES QUE ACREDITA

1. Como você vê a comunidade em que atua profissionalmente? Quais as características mais relevantes que você reconhece no segmento discente?

É uma comunidade carente, agora como eu vejo, vejo como famílias desestruturadas procuram uma estrutura, educação básica e eles não querem a educação de seus filhos para a escola, a educação doméstica, e só são crianças que tem 4 anos.

2. A Lei nº 11.645/08 (que incorpora aspectos da 10.639/03) obriga a inclusão no currículo escolar das escolas públicas o estudo da cultura afro-brasileira e africana.

3. Será possível aplicar essa Lei na Educação Infantil? Explique.

Sim, para eles mesmos compreenderem a cor da pele deles. Eles mesmos dizem que são brancos, mesmos os alunos de 4 anos. Para explicar essa mistura, a origem do índio do negro para eles entenderem o cabelo, as diferenças dos cabelos, mais mole de uns, e não de outros.

- 4.Você participaria de um curso de formação voltado para a abordagem da Pluralidade Cultural e Educação com ênfase no patrimônio afro-brasileiro? Por quê?

Sim, para explicar com mais propriedade as perguntas que eles fazem, os alunos; até mesmo para pessoa mesmo crescer como pessoa, saber de onde vieram, suas origens, etc.

- 5.Quais sugestões você apresenta para se trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula?

Filmes, (de acordo a faixa etária), pra gente trazer. Eles terem outro olhar, com depoimentos de pessoas pode ser também. Agora essas pessoas caracterizadas porque as

pessoas da África usam roupas de forma diferente, ter uma origem lá, mas que somos diferentes, como seria se eles nascessem na África, torços (turbantes), roupas coloridas.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

1-O que significa ser educadora na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia?

Comprometimento com o futuro, né?

2- Fale-me de momentos especiais que marcaram a sua trajetória na escola.

É mais quando a gente traz os pais para verem um trabalho nosso aqui. É o reconhecimento do trabalho nosso, a gente faz, faz, faz, dentro de sala de aula e não sabe a satisfação deles, e quando eles vêm à escola, a gente percebe que eles estão gostando do trabalho.

3-Fale-me de suas proposições pedagógicas, você planeja suas aulas? Como é comemorado o dia da consciência negra?

Sim planejo. A gente comemora mais com penteados, desfiles, não faz muita coisa, mas o que a gente não tem o que mostrar para eles, eles precisam de coisas mais palpáveis. Não posso ficar lá na frente só falando. São recursos caros que a gente não tem acesso, ou não sei onde está para fazer.

4- Como as atividades acontecem refletindo a importância da civilização africana e povos indígenas?A escola se preocupa com isso?

Sim, a escola se preocupa com isso. Principalmente na área da discriminação, a escola tem muito cuidado para não ofender, para as pessoas não ficarem rebaixadas, discriminadas por causa da cor da pele e entre a questão da pobreza, porque é pobre me trate de outro jeito.

5-Qual a importância dessa perspectiva da pluralidade cultural na dinâmica da Educação Infantil?

Para autoestima deles, que eles se vejam como pessoas iguais com valores que qualquer pessoa tem, nem pior nem melhor, igual.

6-As crianças se reconhecem como afrodescendentes? Como você consegue identificar essa atitude?

Não. Quando eu pergunto a cor da pele, eles não querem se aparecer com o preto.

7- Como a proposta curricular contribui para a afirmação da identidade das crianças.

Sim, eles lançaram o cuidar do outro, esse cuidar do todo, né? Um olhar do ser humano uma pessoa, não uma máquina. Ele precisa ser complementado para atingir essa ideia de identidade.

8- Você utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como direcionamento de suas práticas pedagógicas?

Sim, conheço, mas não sei tudo que está escrito, não. Acho que tudo que a gente faz dizem que é com base nele, lá. Eu sei que é uma falha minha.

9-Há resistências na utilização das perspectivas de linguagens ético-estéticas africanas na Educação Infantil? De quem? Como?

Não há resistência, se eles têm, eles disfarçam.

10- Qual o seu entendimento de criança e infância?

O lúdico.

11- A caderneta do município direciona uma atividade concernente ao fortalecimento da identidade das crianças?

Ainda não chegaram as cadernetas.

12- Os saberes da comunidade são evidenciados em sala de aula, de que forma?

Não. Só quando existem fatos de violência como morte de Kely Ciclone. Ninguém chega falando aprendi um chá que minha avó ensinou.

INCIDÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS EM SALA DE AULA QUE COMPROVAM OU NÃO A PRÁTICA PLURICULTURAL NA ESCOLA

Professora 1

Livros de histórias	Europeias X	Africanas Folclore	Indígenas X
Frequência que utiliza por semana	2	Só na data	Só na data
Jogos Pedagógicos	Europeus X	Africanos Não tem	Indígenas Não tem
Frequência que utiliza por semana	2	0	0

Na decoração da sala/escola	Europeus Sim/sim	Africanos Sim/não	Indígenas Sim/não
Frequência que você usa personagens negros ou índios	2/4	2/0	1/0
Exibição de filmes	Europeus	Africanos Sim	Indígenas Sim
Frequência que utiliza por semana	Sim	Nas datas comemorativas	Nas datas comemorativas

Data: 10/06/2013

Horário: 11:20 às 12:20

Duração: 1hora

Local: Escola Municipal do Loteamento Santa Julia

1.Nome (opcional): Teresa Cristina (fictício)

2.Idade(opcional): 32

3.Bairro em que reside: Salvador

4.Como você se considera: () Negro (x) Branco () Índio

() outros. Especifique: _____Parda porque branca eu não sou.

5.Qual a sua religião? () Matriz Católica () Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

6.Sua formação de Ensino Fundamental e Médio foi:

() Escola Pública

(x)Escola Privada

Qual a sua formação acadêmica?

Superior completo Pedagoga/Fundação Visconde de Cairu

Qual a sua função na escola?

Professora

1. Tempo de profissão: desde 2004, já e vão aí 8 anos.

2. Tempo de trabalho na escola: ainda vai fazer um ano.

3. Trabalha 40 horas semanais? (X) Sim () Não.

4. Quais as motivações que lhe levaram a ser professor/a?

Primeiro eu fiz magistério por gostar de criança, e gostar do ambiente da sala de aula, mais tarde as maiores oportunidade em concurso público estão na área de Pedagogia.

5-Você está satisfeito com a sua profissão?Justifique.

Estou satisfeita com a escolha que eu fiz com o ambiente de trabalho, com as práticas que fazem parte da minha formação. Inquietações sempre a gente vai ter. Isto é o que movimenta o ser humano.

II. VALORES QUE ACREDITA

1. Como você vê a comunidade em que atua profissionalmente? Quais as características mais relevantes que você reconhece no segmento discente?

Os pais na maior parte são presentes no que diz respeito às solicitações feitas pela escola, são em sua maioria negros, condição socioeconômica baixa, porém sempre que solicitados algum material ou mesmo alguma contribuição eles têm interesse e contribuem da melhor forma possível. Eu considero como participativos. Eu observo que são crianças de vivências de mundo muito próximas, entre elas, mas curiosas por tudo que se passa dentro da sala de aula, dedicadas, muito espertas, e com um desenvolvimento da aprendizagem bastante satisfatório. No contexto da sala de aula eu tenho um aluno com síndrome de down, que apresentado alguns avanços em virtude do trabalho em sala de aula, da sua presença em sala de aula e do que é desenvolvido paralelamente à escola. Eu tenho alunos que são negros e com traços indígenas....é mais para os traços indígenas olhos puxados e cabelos lisos.

2.A Lei nº 11.645/08(que incorpora aspectos da 10.639/03) obriga a inclusão no currículo escolar das escolas públicas o estudo da cultura afro-brasileira e africana. Será possível aplicar essa Lei na Educação Infantil? Explique.

Sim, se o próprio contexto da sala de aula oportuniza a valorização e a convivência com alunos de diversas etnias. Creio que relacionar o trabalho de sala de aula com a Lei ou com as Leis citadas acima já é um processo natural. Ainda assim o professor deve está atento para, por exemplo, quando precisar trabalhar identidade dos educandos citar essas características.

4.Você participaria de um curso de formação voltado para a abordagem da Pluralidade Cultural e Educação com ênfase no patrimônio afro-brasileiro? Por quê?

Sim, porque eu acredito que um curso como este pode me possibilitar um conhecimento a mais sobre a temática.

5. Quais sugestões você apresenta para se trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula?

Culinária, as origens do ...no caso é ... étnicas, e tem também... (um longo silêncio ...) religião. Tem as danças folclóricas que tem as origens o maculelê, por exemplo, na culinária o sarapatel, as comidas com azeite de dendê.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

1-O que significa ser educadora na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia?

Neste pouco tempo, observo que o perfil sustentado pela própria escola é de ter profissionais comprometidos, dedicados, criativos, participativos.

2-Fale-me de momentos especiais que marcaram a sua trajetória na escola.

Inicialmente a formação pedagógica, posteriormente o trabalho do projeto “Um bichinho entre nós”, onde realizamos um trabalho em equipe com constantes trocas entre os educadores, que resultaram numa mostra bastante rica em produções realizadas tanto pelos alunos, como pelos professores. Ainda que não tivesse a intenção, acabamos por utilizar muitos materiais reciclados, a exemplo, do papelão e da garrafa pet, que utilizamos de diversas formas. Olhe, eu sempre gostei de arte, quando Menelaw Sete esteve na escola, ele falou de reconstrução para criar elementos artísticos, gostei muito, mas eu me recordo poucas falas que eu não consegui escutar, mas essa me marcou.

3-Fale-me de suas proposições pedagógicas, você planeja suas aulas? Como é comemorado o dia da Consciência Negra?

Sim, planejo. Na verdade, eu não estive este dia aqui na escola. Eu penso que a gente poderia falar da inclusão do negro na sociedade e dos importantes papéis que ele tem desempenhado. Falar do... preconceito que não se deve ter e do respeito que devemos ter com todo e qualquer cidadão.

4- Como as atividades acontecem refletindo a importância da civilização africana e povos indígenas? A escola se preocupa com isso?

Com esta nomenclatura não, “nós” (professores da educação infantil no Santa Julia) do tipo é dia do índio, mas eles não sabem o por que a gente tá trabalhando aquilo. Temos a preocupação de não trabalhar folclorizando as datas comemorativas. É uma fala minha mesmo. Nós conversávamos o que fazer no dia do índio e eu achei melhor que as crianças não saíssem de cocá, vestido de índio. Desta forma, planejamos uma atividade com índios nos rolinhos de papel higiênico e mais tarde fazendo as caravelas. Nós falamos sobre os índios falando sobre a cultura onde vivem na oca, o que

eles vestem, cocá a tanga, e que existem já índios que usam roupas como a gente, que eles se alimentam de peixes, de frutas, que utilizam as folhas como remédio. Pronto.

5- Qual a importância dessa perspectiva na pluralidade cultural na dinâmica da Educação Infantil?

Trabalha na perspectiva de Pluralidade Cultural. A própria forma de planejarmos as nossas atividades respeitando as diferenças... (dúvida sobre diferença e diversidade cultural).

6- As crianças se reconhecem como afrodescendentes? Como você consegue identificar essa atitude?

Eu ainda não posso dizer isso.

7- Como a proposta curricular contribui para a afirmação da identidade das crianças?

Existe a gente já inicia o ano trabalhando a identidade, os traços as semelhanças dos traços com os pais as características do cabelo, a cor da pele, o próprio temperamento são itens que são trabalhados (do tipo: a mamãe é mais calma o papai é mais agitado, se ela é tímida se é extrovertida), e utilizo muito do espelho na sala de aula para que elas se observem, falo da cor da pele sem fazer referência étnica, a pele é o quê? Negra, ou sou morena alguns dizem).

8- Você utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como direcionamento de suas práticas pedagógicas?

Não.

9- Há resistências na utilização das perspectivas de linguagens ético-estéticas africanas e indígenas na Educação Infantil? De quem? Como?

Não, nem falamos, mas imagino que não vai ter.

10- Qual o seu entendimento de criança e infância?

Criança, eu imagino que seja ao próprio ser, e infância o período de desenvolvimento pelo qual ela passa.

11- A caderneta do município direciona uma atividade concernente ao fortalecimento da identidade das crianças?

Não vi. Observei nada neste sentido.

12 - Os saberes da comunidade são evidenciados em sala de aula, de que forma?

Olhe teve no dia... o dia "D", que é a presença da família na escola, especificamente. Agora o que eu observo é que nas atividades comemorativas os pais, os participantes tem uma fala, nem que seja pra fazer uma oração é disponibilizado, dar sua opinião.

INCIDÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS EM SALA DE AULA QUE COMPROVAM OU NÃO A PRÁTICA PLURICULTURAL NA ESCOLA

Livros de histórias	Europeias X	Africanas/afro-brasileira	Indígenas	Outras
Frequência que utiliza por semana	Todos são europeus			
Jogos Pedagógicos	Europeus X	Africanos/afro-brasileiro.	Indígenas	Outras
Frequência que utiliza por semana	Sempre			
Na decoração da sala/escola	Europeus Sim.	Africanos/afro-brasileira. Turma da Mônica(por ser um gibi conhecido) Em outra escola.	Indígenas	Outros
Frequência que você usa personagens negros ou índios	Sim.	Não.		
Exibição de filmes	Europeus Não.	Africanos Não.	Indígenas Não.	Outros
Frequência que utiliza por semana				

Data: 10/06/2013

Horário: 15:45

Duração: 1hora

Local: Escola Municipal do Loteamento Santa Julia

1.Nome (opcional): Jéssica Luana(fictício)

2.Idade(opcional): 42 anos

3.Bairro em que reside: Salvador

4.Como você se considera: () Negro (x) Branco () Índio

() outros. Especifique: Mestiço, como parda.

5.Qual a sua religião? () Matriz Católica () Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

6.Sua formação de Ensino Fundamental e Médio foi:

(X) Escola Pública

() Escola Privada

Qual a sua formação acadêmica?

Pedagogia de jovens e adultos especialização em Psicopedagogia.

Qual a sua função na escola?

Professora

1. Tempo de profissão: 19

2. Tempo de trabalho na escola: três anos.

3. Trabalha 40 horas semanais? (X) Sim () Não.

4. Quais as motivações que lhe levaram a ser professor/a?

Bom, primeiro iniciou como uma brincadeira, depois surgiu minha madrinha. Montou uma escola com uma sócia, entrei de paraquedas, a partir daí surgiu o desejo e fiz magistério.

5-Você está satisfeito com a sua profissão?Justifique.

Demais, adoro sala de aula.

II. VALORES QUE ACREDITA

1.Como você vê a comunidade em que atua profissionalmente? Quais as características mais relevantes que você reconhece no segmento discente?

É uma comunidade de fortes carências socioeconômicas, hoje a comunidade é mista, está mudando, por causa dos condomínios. A maioria é negra, com carência socioeconômica, e intelectual, sem instrução, não tem leitura. Eu vim de rede particular é bem diferente.

2.A Lei nº 11.645/08(que incorpora aspectos da 10.639/03) obriga a inclusão no currículo escolar das escolas públicas o estudo da cultura afro-brasileira e africana.

3.Será possível aplicar essa Lei na Educação Infantil? Explique.

Sim, você fala que é obrigatório, quero discutir as coisas, assim, ela deve ser aplicada não porque precisam estudar... mas questão de moda. Os professores precisam estudar, qualificação, nós não estamos acostumados a isso. Não é um projeto que deve cair de pára-quadras, é importante o professor precisa se preparar, qual o aparato? O professor não está preparado (pergunta afirmando)... ninguém sabe as fases de desenvolvimento, quanto mais. O governo precisa dar o suporte.

4. Você participaria de um curso de formação voltado para a abordagem da Pluralidade?.

Sim.

5. Quais sugestões você apresenta para se trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula?

Não eu não trabalho, justamente por não ter esse conhecimento. Quando trabalhei com elas, se identificaram, diziam me pareço com a personagem, trabalhei no ano passado essa história, “Menina Bonita do Laço de Fita”, o objetivo foi o de trabalhar o 20 de novembro, passou, virou a página, que eu não concordo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

1-O que significa ser educadora na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia?

Tem significado porque eu vim de uma escola particular, e passei muito tempo em escola particular. Minha ideia era compartilhar o pouco que eu sabia. A escola pode acontecer só depende do educador, era um propósito; eu quis, está aqui. Quem faz a escola pública somos nós.

2- Fale-me de momentos especiais que marcaram a sua trajetória na escola.

O ano passado, a realização do projeto “Arca de Noé”, as crianças recitavam as poesias.

3-Fale-me de suas proposições pedagógicas, você planeja suas aulas? Como é comemorado o dia da consciência negra?

Sim, planejo, e já respondi essa pergunta: não trabalho esse tema, não sei trabalhar.

4-Como as atividades acontecem refletindo a importância da civilização africana e.

É pontual.

5-Qual a importância dessa perspectiva na pluralidade cultural na dinâmica da Educação Infantil?

Penso que é importante sim, nós fazemos parte, saber suas raízes.

6-As crianças se reconhecem como afrodescendentes? Como você consegue identificar essa atitude?

Eu acredito que não, depois da histórias (Menina Bonita do Laço de Fita), elas se colocaram, aqui na escola ninguém quer ser negro. Eles dizem que é marrom por conta de uma cultura que também recebem em casa.

7-Como a proposta curricular contribui para a afirmação da identidade das crianças?.

Não contribui.

8- Você utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como direcionamento de suas práticas pedagógicas?

Não.

9-Há resistências na utilização das perspectivas de linguagens ético-estéticas africanas e indígenas na Educação Infantil? De quem? Como?.

Não.

10- Qual o seu entendimento de criança e infância?

Criança, e infância? Criança é um ser que tem que respeitar em sua totalidade, aquilo que você falou de identidade, não aceitamos bullying.

11- A caderneta do município direciona uma atividade concernente ao fortalecimento da identidade das crianças?

É velha, tem dez anos, 20 anos, há três anos é esse modelo aí.

12 -Os saberes da comunidade são evidenciados em sala de aula, de que forma?

Não tem esse olhar, essa atenção. Esse olhar mais apurado, mais atento, trabalhando de acordo com os projetos, como os projetos não falam desses povos.

Livros de histórias	Europeias Sim.	Africanas/afro-brasileira Não tem o acervo.	Indígenas Não época do folclore nas lendas. São pontuais.	Outras
Frequência que utiliza por semana	4 vezes		Pontual.	
Jogos Pedagógicos	Europeus	Africanos/afro-brasileiro.	Indígenas	Outras
	Sempre			

Frequência que utiliza por semana				
Na decoração da sala/escola	Europeus Sim	Africanos/afro-não.	Indígenas Não.	Outros
Frequência que você usa personagens negros ou índios	Sim.	Não.		
Exibição de filmes	Europeus	Africanos	Indígenas	Outros
Frequência que utiliza por semana	Não respondeu			

Professor(a)

Data: 14.08.2013

Horário: 13:20

Duração: 1 hora

Local: Escola Municipal do Loteamento Santa Julia

1.Nome (opcional): Juliana Santana (fictício)

2.Idade(opcional): 31

3.Bairro em que reside: Itinga

4.Como você se considera: (X) Negro () Branco () Índio

() outros. Especifique: _____.

5.Qual a sua religião? (X) Matriz Católica () Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

6.Sua formação de Ensino Fundamental e Médio foi:

(x) Escola Pública

() Escola Privada

Qual a sua formação acadêmica?

Letras/UNIASSELVI, Psicopedagogia (pós-graduação), 5 semestre de Pedagogia.

Qual a sua função na escola? Professora Fundamental I e Educação Infantil.

1. Tempo de profissão: 14 anos
2. Tempo de trabalho na escola: 3 anos
3. Trabalha 40 horas semanais? (X) Sim () Não.
4. Quais as motivações que lhe levaram a ser professor/a?

Primeiro as pessoas achavam que eu tinha dom, e foi quase uma falta de opção. Eu queria fazer saúde, mas a escola era distante e meus pais tiveram referências ruins sobre a localização da escola de saúde, então foi para a educação.

5-Você está satisfeito com a sua profissão?Justifique.

Sim, é uma das profissões mais importantes que precisa de tudo um pouquinho, é um pouquinho de médico, psicólogo para ajudar nossos alunos.

II. VALORES QUE ACREDITA

1.Como você vê a comunidade em que atua profissionalmente? Quais as características mais relevantes que você reconhece no segmento discente?

É uma comunidade carente, muito carente de valores, educação doméstica. A gente precisa trabalhar aqui, e com históricos de vida muito tristes. Tem Crianças rejeitadas pelo pai, outros que o pai já foi assassinato, até na frente do filho. As características? O perfil. São autênticos, são espontâneos, não se sentem tímidos, de maioria negra.

2.A Lei nº 11.645/08(que incorpora aspectos da 10.639/03) obriga a inclusão no currículo escolar das escolas públicas o estudo da cultura afro-brasileira e africana.

3.Será possível aplicar essa Lei na Educação Infantil? Explique.

Sim, a depender da forma, qual a didática que a gente vai adotar, para que eles desde pequenos conheçam suas origens.

Minha filha tem o cabelo diferente do meu, quando lava ele sobe, e ela chorou muito por isso, pois seu pai é negro. Passou muito creme para baixar o cabelo.

4.Você participaria de um curso de formação voltado para a abordagem da Pluralidade Cultural e Educação com ênfase no patrimônio afro-brasileiro? Por quê?

Sim, bom, primeiro para a gente conhecer e ter mais propriedade como a gente vai passar isso na sala de aula. Na educação Infantil a didática é bem mais complexo, que no ensino Fundamental.

5.Quais sugestões você apresenta para se trabalhar a História da África e da cultura afro-brasileira em sala de aula?

Dramatização, teatro de fantoches. Eu tenho em casa para a gente trabalhar esse tema. Eu tenho fantoches negros e brancos, filmes, histórias, por exemplo: A Menina Bonita do Laço de Fita, O menino Marrom.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

1-O que significa ser educadora na Escola Municipal do Loteamento Santa Julia?

Eu acho assim, um compromisso com a educação, meu papel tem sido fundamental. É um dom, ser pedagogo hoje.

2-Fale-me de momentos especiais que marcaram a sua trajetória na escola.

Esse ano é o primeiro ano que trabalhei com a educação infantil, o ponto positivo é o aluno S. que a mãe matriculou, e disse que ele não consegue aprender, e ele aqui, aos poucos, foi superando, ele está progredindo, conhece letras. Ele se sentia maluco, sua caixa craniana tem má formação, hoje a mãe nos elogia, fico muito feliz.

3-Fale-me de suas proposições pedagógicas, você planeja suas aulas? Como é comemorado o dia da consciência negra?

Sim, não fiz ainda esse planejamento. Mas tenho uma ideia, apresentar “A Menina Bonita do Laço de Fita”, daí faz a dramatização e trabalhar as diferenças raciais.

4-Como as atividades acontecem refletindo a importância da civilização africana e povos indígenas?A escola se preocupa com isso?

Acontece, a gente, na rodinha, resgata as origens de cada um, as pessoas não são iguais, a cor da pele, que eles observem um ao outro, dinâmicas e a valorização do próximo.

Lá na sala não ocorre a discriminação racial, mas com relação a obesidade, na festa de São João eles disseram e formaram um casal baseados nas características deles, porque são gordinhos.

5-Qual a importância dessa perspectiva da pluralidade cultural na dinâmica da Educação Infantil?

Eu acredito que sim, até para resgatar a autoestima.

6-As crianças se reconhecem como afrodescendentes? Como você consegue identificar essa atitude?

Olha, a maioria se reconhece, pela tonalidade da cor da pele. Ele identifica sua cor mais moreninha, e a do outro colega mais branco.

7- Como a proposta curricular contribui para a afirmação da identidade das crianças?.

Sim. Muitas criança vão identificar no dia a dia essas pluralidades que eles precisam perceber sua verdadeira origem.

8- Você utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como direcionamento de suas práticas pedagógicas?

Não.

9-Há resistências na utilização das perspectivas de linguagens ético-estéticas africanas e indígenas na Educação Infantil? De quem? Como?

Não.

10- Qual o seu entendimento de criança e infância?

Criança: ludicidade, e infância é complexo: é brincadeira.

11- A caderneta do município direciona uma atividade concernente ao fortalecimento da identidade das crianças?

Sim.

12- Os saberes da comunidade são evidenciados em sala de aula, de que forma?

Não.

INCIDÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS EM SALA DE AULA QUE COMPROVAM OU NÃO A PRÁTICA PLURICULTURAL NA ESCOLA

Livros de histórias	Europeias X	Africanas	Indígenas	Outras
Frequência que utiliza por semana	3 a 4 dias			
Jogos Pedagógicos	Europeus X	Africanos Não tem	Indígenas Não tem	Outras x
Frequência que utiliza por semana	2 vezes	0	0	2 vezes
Na decoração da sala/escola	Europeus X	Africanos	Indígenas	Outros x
Frequência que você usa personagens negros ou índios	5 dias			5 dias
Exibição de filmes	Europeus X	Africanos X	Indígenas X	Outros X carros
Frequência que utiliza por	1	1	1	1

semana				
--------	--	--	--	--

HISTÓRIA DA ESCOLA

Diretora

Data: 12 de março de 2013

Horário: 10h57min

Duração: 1h hora

Local: Escola Municipal do Loteamento Santa Julia

1.Nome (opcional): Linda Maria (fictício)

2.Idade(opcional): _____

3.Bairro em que reside: Itinga

4.Como você se considera: () Negro (X) Branco () Índio

() outros. Especifique: _____.

5.Qual a sua religião? () Matriz Católica (X) Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

6.Sua formação de Ensino Fundamental e Médio foi:

(X) Escola Pública

() Escola Privada

Qual a sua formação acadêmica?

Pedagoga

Qual a sua função na escola? Diretora

1. Tempo de profissão: 27 anos

2. Tempo de trabalho na escola: 24 anos

3. Trabalha 40 horas semanais? (X) Sim () Não.

4. Quais as motivações que lhe levaram a ser Diretor/a?

Foram vários convites ao longo do tempo, e sentir a necessidade de estar, necessidade

de entrar nesse novo processo e levantar a escola da Educação Infantil.

1- Quando a escola foi fundada? Fale-me um pouco da necessidade da criação da escola, de quem foi a iniciativa, como eram foram pensados os espaços?

Em 2003, partiu da Prefeitura, pois na época não se tinha Educação Infantil na Rede.

2-Justifique o nome da escola.

O nome do Loteamento.

3- A escola surge das iniciativas políticas ou da comunidade? Conte-nos essa história.

...da política. Aqui e uma anexo tem 10 anos, e lá 13 anos.

4- Explique a relação da escola com a Prefeitura (apoio a infra-estrutura, gestão, relação com a comunidade, etc.).

Essa escola só foi pintada uma vez, o ano passado, as mesinhas nunca foram trocadas, quando queremos fazer algo usamos os recursos do governo Federal, o parquinho é um desses exemplos. A assistência é mínima, como por exemplo, troca de torneiras, coisas básicas.

Os eventos sociais, como o dia “D”, o dia da família na escola, abre a oportunidade para os pais virem a escola, as festas da escola, e há sim uma quantidade grande de envolvimento dos pais, bem significativa, no aniversário da escola, culminância dos projetos, etc.

5- De que forma a comunidade participa das condutas político-pedagógicas?

Há um só projeto político pedagógico da Escola toda, está avançado, mas ainda não concluiu, é uma das metas da direção. Existe aí a participação também dos pais. Começa pelo colegiado da escola, depois com os pais que participam, com tomadas de decisões, nas reuniões de pais, também eles vêm à escola.

6-E os valores e linguagens da comunidade são inseridos no cotidiano da Escola?

Na educação infantil, isso não é tão marcante.

7- Qual a ideia de criança e infância que a escola enfatiza e quais os documentos e práticas direcionam seu trabalho?

Fazemos a utilização das Diretrizes sim direcionando o nosso trabalho.

8-Qual o conceito de criança e infância do documento?

Não sei dizer.

Data: 12/03/2013

Horário: 09h30min

Duração:01h30min

Local: Escola do Loteamento Santa Julia

1.Nome (opcional): Rosana da Silva(fictício)

2.Idade(opcional): 43

3.Bairro em que reside: Barros Reis

4.Como você se considera: (X) Negro () Branco () Índio

() outros. Especifique: _____.

5.Qual a sua religião? () Matriz Católica (X) Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

6.Sua formação de Ensino Fundamental e Médio foi:

(X) Escola Pública

() Escola Privada

7. Qual a sua formação acadêmica? Letras Vernáculas Licenciatura e Bacharelado, especialização de Jovens e Adultos.

8. Qual a sua função na escola? Professora e coordenadora do Programa Mais Educação

a. Tempo de profissão: 13 anos

b. Tempo de trabalho na escola: 13anos

c. Trabalha 40 horas semanais? (X) Sim () Não.

9.Qual a história da Escola Santa Julia?

Eu quando cheguei aqui, a escola não tinha muro e não era registrada, ainda funcionava quatro turmas do Educar para vencer, programa de aceleração. A diretora da época era Bernadete e os alunos que faziam parte do Programa eram envolvidos com a criminalidade, mas eu não tinha consciência, pois era nova na cidade, recém chegada de um concurso público, eram gangs, e a escola recebia o apelido de Vietnã, era um local de desova e tráfico de drogas, aí, com o tempo, a escola começou a receber maior hostilidade, no terreno ao lado da escola jogavam pedra no sentido de que a escola saísse do local.

A direção entrou em contato com a Secretaria de Educação e liberou o terreno para uso da comunidade, os poucos professores que tinham não eram da cidade, assim, os professores não sabiam que os alunos eram da criminalidade.

Os alunos, com um tempo, foram contando suas vidas, aí os professores verificaram uma vida de prática de crimes. Os professores anteriores eram do apoio (2000) sem qualificação e voltaram para a função de apoio, por esta razão eles maltratavam os professores, não queriam limpar as salas, perdurando estes fatos entre 2000 e 2001. A prefeitura só conseguiu resolver isso em 2003, no entanto, ainda hoje encontraram no município, professores sem formação, tanto no fundamental I e II e no Infantil, também.

10.Relate essa trajetória

Os concursados que vieram trabalhar se esforçaram, tirando os alunos daqueles hábitos, situações de estupro com adolescentes. A visão de que minha mãe era

empregada doméstica e que ele seria também. Os professores estimulavam, vocês podem ir mais além. Uma das coisas que vivenciamos quem deveria dar o suporte é o governo, mas os professores são aqueles que gastam em nome da educação, o lado humano dos professores, eles pensam a questão social e investem em projetos para retirar esses alunos da criminalidade, dando novas oportunidades de conhecerem outros espaços, mas o suporte financeiro vem do grupo de professores para realização de atividades diferenciadas. A secretaria ganha fama do trabalho desses profissionais, mas o esforço e a mudança foi do grupo.

A Diretora Bernadete não tinha formação acadêmica, mas tinha o reconhecimento da comunidade, entretanto não foi aceita pelos concursados de 2001, a situação ficou insustentável. Bernadete passou a ser vice e um diretor com formação acadêmica tomou posse. Este profissional saiu e veio outras pessoas para substituí-lo.

11. Relate como ocorreram as modificações na estrutura física, como era antes e como é hoje?

Antes era tipo um galpão, a sala do professor era maior, tinha uma sala com jogos, 4 salas de aula sem muros.

Depois, saiu o governo Roberto Muniz, entrou João Leão que recebeu verba federal, construindo 13 salas, sala da coordenação, salas de refeitório, muros, banheiro para deficiente, a estrutura do Santa Julinha (anexo que atende a Educação Infantil), nasce uma nova estrutura física, a partir do governo de João Leão.

12. Como vocês realizam intervenções com os alunos?

Com os projetos de forma geral, mesmo sendo a população de maioria negra, percebemos que nossos alunos não aceitam ser negro, podem ser: “cor de burro quando fuge”, qualquer cor eles optam, menos a cor negra. Os problemas de racismo de convivência, de não aceitação, entretanto os alunos não demonstram problemas em aceitar os professores negros, é como se eles tirassem do professor a sua cor.

Assim, surgem os trabalhos pensando no valor do ser humano, “este ano o menino disse não vou sentar no lado dela por que tenho nojo dela”. Eu, como negra, tenho que lutar. Me entristeço, o negro discriminando o próprio negro? A senhora sofreu bullying não é professora? O bullying é uma palavra estrangeira que foi dotada no Brasil que quer dizer falta de respeito; é um nome bonito para falta de respeito. Fico refletindo ao longo de minha vida, era o próprio negro que tentava me destruir. “Limpar a barriga?” Eu ouvia na minha infância.

Eu espero nunca mais vê esta agressão, eu tenho que tratar o branco bem e o negro também.

Consciência Humana o projeto voltado para o ser humano, e não especificando a cor.

Perguntava ao aluno, e eles contestavam para que estudar? Eu vou ser ladrão, vou catar lata, mas ele pode ser mais, e até o professor desconstruir isso, foi muita luta!

Um dia fui a uma palestra, e o palestrante negro disse “eu sujo na entrada e sujo na saída”. Ele como homem negro disse: “eu tenho o direito de errar”.

13. Então, como vocês desenvolviam esses projetos?

Com o tema meio ambiente, folclore em si, usamos algumas imagens relacionadas com a pessoa negra, como por exemplo, apresentar a “negra maluca” para ela ser aproveitada. Aí houve muita polêmica, mas a ideia é desconstruir a ideia do negro como intocável, pois pensamos que eles deveriam refletir da seguinte maneira: não devo chamar a loira de burra, nem a negra de maluca. Pegar situações para que o negro entenda que ele é gente e que vai passar por isso, ou por aquilo, como qualquer pessoa.

PROPOSTA CURRICULAR

Entrevista feita a coordenadora

Data: 15.08.2013

Horário: 11:40

Duração:

Local: Lauro

1.Nome (opcional): Marina da Conceição (fictício)

2.Idade(opcional): 33

3.Bairro em que reside: Itinga

4.Como você se considera: (X) Negro () Branco () Índio

() outros. Especifique: _____.

5.Qual a sua religião? (X) Matriz Católica () Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

6.Sua formação de Ensino Fundamental e Médio foi:

(X) Escola Pública

() Escola Privada

Qual a sua formação acadêmica? Pedagoga Anos Iniciais

Qual a sua função na escola? Coordenadora Fundamental I e Educação Infantil

Projeto Político Pedagógico da escola

1-Fale-me do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Loteamento Santa Julia, ele está pautado no novo documento do MEC, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2010?

Está sendo construído, de vez em quando a gente faz reunião para elaborá-lo pautado nas Diretrizes, cada segmento tem o trechinho do P.P.P., cada parte direcionada. Justamente em razão das peculiaridades dos segmentos.

2-O que a torna singular?

A gente se preocupa com a necessidade de cada segmento, a constituição de todo mundo, os professores(as) estão participando, os alunos, e o colegiado também deu sua contribuição.

3- Como foi construir o Projeto Político Pedagógico, com a diversidade existente na escola? Se não possui, quais os pontos que você acredita serem prioritários?

Qual objetivo da escola, qual a necessidade de comunidade, a gente ainda não chegou nesse ponto não. A gente já fez perfil da escola, perfil da comunidade dos alunos e alguns objetivos. Não houve tempo hábil para completar os outros.

4- Fale-me da participação da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico e quais as contribuições que foram apresentadas?

Na realidade a comunidade só participou por meio do colegiado, quem tem representantes da comunidade. Não lembro dos pontos específicos que foram abordados nessa participação.

5-Como são estabelecidas as práticas pedagógicas dos professores(as) recebem formação no que tange à diversidade étnica?

PROFOR, Programa de Formação Continuada, a Prefeitura que oferece. São professores do município que são multiplicadores, esse é só Educação Infantil.

É um curso que eles estão fazendo, tem palestra, tem um tema diferente. Eu trouxe os marcos de aprendizagem, também com relação à diversidade para entrar os marcos de aprendizagem.

6- Que estratégias são utilizadas para assegurar pluralidade cultural nas práticas curriculares na escola?

Sinceramente não é uma coisa fixa, e não é tão esporádica, elas trabalham no dia-dia mesmo, ou havendo necessidade mais específica, não fazem distinção por causa dos projetos que fazemos (bichinhos entre nós, e agora gênero textuais).

Trabalham que os bichos são diferentes, as pessoas são diferentes, aí trabalham as diferenças étnicas. Tem o projeto sobre gêneros textuais que trabalham mitos, lendas, parlendas, cantigas de roda, a gente está trabalhando tudo. As professoras não falaram porque esse projeto está sendo realizado no segundo semestre. Dependendo do contexto social, lenda, por exemplo, do Saci é só história que o povo conta, e o mito não conseguir lembrar.

As professoras aproveitaram o folclore, foi o gancho que a gente pegou para trabalhar os gêneros textuais, por causa da diversidade de gêneros do folclore, por cima mesmo. O grupo 4 um tipo de gênero cantiga de roda, tem algumas cantigas pejorativas que tem desmerece, a história do Negrinho do Pastoreio, ela agride a história do negro. A gente vai tentar desconstruir essa relação, mas eles não vão entender muito, meio superficial na idade deles ainda, porque ainda tem a questão da família.

Vai depender da abordagem delas, e do professor como eles trabalham em sala de aula, nem todos são iguais e tem a mesma visão. Desconstruir essa cultura de inferioridade que a gente sabe que existe. O grupo 5 as quadrinhas, não lembro agora para te dar um exemplo, mas o mesmo sentido.

Artistas que compuseram as vivências

Data: 5/04/2013

Horário: 14h00hs

Duração: 01h30min

Local: 1.Nome (opcional): Rosana Paulo

2.Idade(opcional): 47 anos

3.Bairro em que reside: Itapuã

4.Como você se considera: (X) Negro () Branco () Índio

() outros. Especifique: _____.

5.Qual a sua religião? () Matriz Católica () Matriz Evangélica () Matriz Espírita () Matriz afro-brasileira.

Acredito em Deus não frequento nenhuma religião específica.

6- Qual sua experiência profissional? E razão principal pela opção de contar histórias.

Escritora, poetisa e contadora de histórias. O principal motivo de contar histórias para mim é que amo contar história, me divirto muito, me faz feliz e faço outras pessoas felizes também, e depois da transformação que ocorreu comigo e com meu filho, se tornou para mim uma espécie de missão de vida. Tenho algumas histórias bem interessantes sobre o poder transformador da literatura.

7- Como aconteceu seu interesse pela literatura?

A literatura passou a ser a sua principal companheira e o dom de desenhar também aflorou, sob o estímulo das histórias e ilustrações que me faziam sentir-se dentro do livro. Então, livros e desenhos traziam felicidade e entusiasmo para a menina tão recatada e silenciosa. Mesmo assim, desde cedo conheci de perto o preconceito com a arte e a subjetividade. O mundo fez questão de insinuar a discriminação, dizendo: “Filho de pobre não pode se interessar por literatura e essas coisas de desenho”. Então, a menina que vinha trilhando um caminho mais florido, iluminado e cheio de aventura, cresceu e, obedecendo às regras sociais, pegou outro, sem grandes emoções.

Contar histórias para crianças foi se tornando uma atividade importante para Rosa. Ganhou um curso de Contação de História pela Biblioteca Central e começou a contar histórias em escolas públicas de Salvador e lá também obteve bons resultados. Uma criança que tinha sofrido um trauma familiar, era conhecido na escola onde estudava, por não falar nenhuma palavra. Ao ouvir as histórias contadas por Rosa, naturalmente falou, entretida com as brincadeiras que sempre aconteciam depois das histórias. Foi um espanto, principalmente para Rosa. Ela ainda não sabia a força que tinha.

8- Como foi sua experiência, enquanto escritora?

Desde a infância eu sempre gostei muito de ler, mas não escrevia. Com o nascimento dos meus filhos comecei a contar histórias para eles e escrevi uma história sobre meu filho mais velho: “O menino que perdeu o sorriso”. Depois criei uma Oficina de Literatura na comunidade em que resido, onde eu criava, adaptava e contava histórias e as crianças dramatizavam. Então conheci Betty Coelho, contadora de história e escritora, que gostou do trabalho que eu desenvolvia e me ofereceu um curso de contadora de histórias. A poesia veio depois.

9- Como poderia haver mais estímulo a publicação, a divulgação e a preservação da poesia em Lauro de Freitas?

A educação é a principal ferramenta para a formação de leitores críticos que se preocupem e queiram conhecer e preservar a sua memória e a sua história. Então é muito importante a difusão nas escolas da poesia ipitanguense para que os jovens conheçam os seus poetas e se interessem em conhecer mais da história do lugar onde nasceram. Acho sensacional o trabalho produzido pela atriz Tina Tude para preservação da poesia de Tude Celestino e da memória histórica de Santo Amaro de Ipitanga. A Secretaria de Cultura pode também facilitar o acesso aos livros para a população com

mais bibliotecas e espaços culturais, incentivos de publicações com menor custo, promovendo concursos literários para a publicação de livros com este tema e divulgação de projetos que resgatem e promovam a poesia de Ipitanga⁷⁸.

10- De que forma a literatura baiana pode ser trabalhada nas escolas e universidades?

O Instituto Amantes do Conhecimento já faz isso de uma forma eficaz. Participei de alguns eventos em escolas públicas e particulares e vi de perto como as crianças se interessam pela leitura e pela produção escrita quando são estimuladas através da arte-educação, que é uma forma dinâmica e divertida de aprender. Elas têm contato com o lúdico e podem desenvolver sua criatividade através de saraus de poesia, do teatro, da contação de histórias da música e da dança. A literatura baiana pode e deve ser inserida neste contexto. É preciso criar espaço para literatura baiana nas escolas, através da leitura de textos, da dramatização da discussão da obra, onde os alunos possam emitir opiniões, recontar a história de outra forma e produzir seus próprios textos de forma prazerosa, usando a imaginação, promovendo assim o encontro afetivo entre o estudante e a texto literário e dos próprios autores com seus leitores.

Nome: Rafael Pondé

Data: 6/04/2004

Horário: 10:43

Duração: 1 hora

1-Como você se denomina, onde nasceu?

Eu sou nativo brasileiro mestiço de portugueses e indígenas.

2-Fale de sua trajetória musical:

Em1999 formei com amigos a banda de Reggae Diamba. Lá desenvolvemos uma linguagem nova e moderna envolvendo novos temas e ritmos para a música Reggae.

3- E sobre seu trabalho mais recente, o disco AFRIKA?

Mais recentemente em 2013 lancei o disco África Bahia. Esse disco reestabelece o intenso diálogo e ponte entre a Bahia e a África, As Áfricas, pois são muitos países no continente africano e principalmente os de Língua Banto, Jeje e Nagô que tiveram um diálogo mais intenso conosco através da diáspora.

4- Como você relacionaria seu trabalho com a escola?

⁷⁸ Dados fornecidos pela autora por meio eletrônico no endereço:
<http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.cepabrasilba.org.br%2F%3Fp%3D1080&h=uAQHDOVNb>

As estruturas educacionais falando da questão africana, não panfletária passam tanto pelo conhecimento, como pela disseminação lúdica da cultura afro baiana. A música "Odé caçador" fala do Rei de Ifé e com isso reestabelece o diálogo da juventude com nossos mitos de origem africana. A música reconta a história de ode caçador e busca reestimular nas crianças e adolescentes o interesse e a pesquisa sobre esses mitos e histórias africanas.

5- Percebemos que você utiliza iorubá em suas canções, pode nos contar um pouco dessa experiência?

O uso de palavras em Iorubá é importante porque é uma linguagem falada pelos povos do oeste africano, África ocidental, Nigéria, Benin e retrata a relevância das relações construídas entre essa parte da África com o Brasil, principalmente Bahia e Pernambuco. Eu estudo Iorubá no Centro de Idiomas Mario Gusmão e recomendo a todos a pesquisa e o interesse pela cultura Africana.