

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Débora Barbosa da Silva Franca

**ESPELHAMENTOS E POSSIBILIDADES ALTRUISTAS EM
AFRICANIDADE: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DO 2º
CICLO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte
2010

Débora Barbosa da Silva Franca

**ESPELHAMENTOS E POSSIBILIDADES ALTRUÍSTAS EM
AFRICANIDADE: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DO 2º
CICLO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de
Curso de Especialização
apresentado como requisito
parcial para a obtenção do título
de Especialista em História da
África e culturas afro-brasileiras,
pelo Curso de Pós-Graduação
Lato Sensu em Docência na
Educação Básica, da Faculdade
de Educação/ Universidade
Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Liliane dos Santos
Jorge

Co-orientadora: Miriam Lúcia
Jorge

Belo Horizonte / 2010

Débora Barbosa da Silva Franca

ESPELHAMENTOS E POSSIBILIDADES ALTRUISTAS EM AFRICANIDADE: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DO 2º CICLO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em História da África e culturas Afro-brasileiras, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Liliane dos Santos Jorge

Co-orientadora: Miriam Lúcia dos Santos Jorge

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Liliane dos Santos Jorge – Faculdade de Educação da UFMG

Miriam Lúcia Jorge – Faculdade de Educação da UFMG

Maria José Batista Pinto - Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Esse trabalho trata-se de uma intervenção pedagógica na Escola Municipal Monteiro Lobato, que atende ao público infantil.

A proposta educativa, pretendeu abordar a questão racial de maneira abrangente favorecendo um diálogo com os educandos, subsidiando-os em relação ao pertencimento etnicorracial em africanidade , preparando-os para o enfrentamento á sociedade racista.

O trato com a imagem do negro e a sua representatividade altruísta no espaço escolar foi o tema central do discurso pedagógico.

Em um formato lúdico por meio das artes plásticas, música, e literatura, as culturas africanas e afro-brasileira foram apresentadas aos aprendizes que viveram experiências significativas para o seu aprendizado étnico e ético.

O plano de ação proporcionou momentos ricos em experiências á todos os envolvidos sejam educandos, educadores, pais, funcionários e amigos colaboradores.

Ciente da relevância do discurso presente na cultura africana e afro-brasileira para a educação no país, o estudo do tema etnicorracial em africanidade estará doravante indissociável da prática educativa, responsável e comprometida com a qualidade na prestação de serviços e na formação de seres que promoverão uma sociedade mais justa e equânime para todos.

Palavras-chave: Etnicorraciais, Diversidade, Pluralidade, Autoestima.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	5
1.1. Minha trajetória profissional e o interesse pela questão racial: da escolha do curso de pós – graduação <i>lato sensu</i> em história da África e cultura afro-brasileira.....	5
1.2. Caracterização do contexto e público.....	7
1.2.1. Descrevendo a escola	7
1.2.2. O perfil da turma.....	8
2.TEMÁTICA ESCOLHIDA E JUSTIFICATIVA.....	11
2.1. Cumprimento da lei 10.639/03.....	12
2.2. Enfrentar o racismo no espaço escolar.....	14
2.3. Formar valores superestimados em africanidade.....	15
2.3.1. A questão do Negro no Brasil.....	16
2.3.2. Pedagogia e Mediação em Reuven Feurestein: a síndrome da privação cultural e os seus reflexos na educação.....	18
2.3.3. Da condição “PÁWÓDA”	23
3.OBJETIVOS.....	29
3.1. Objetivos Gerais.....	29
3.2. Objetivos Específicos.....	30
4.METODOLOGIA.....	31
4.1. O Plano de Ação Pedagógica: “Espelhamentos e possibilidades altruístas em africanidade: Experiências com crianças do 2º ciclo da educação infantil”.....	31
4.2. Cronograma de execução e desenvolvimento das ações pedagógicas.....	33
4.2.1. Maio de 2010.....	33
4.2.2. Junho de 2010.....	34
4.2.3. Julho de 2010.....	36
4.2.4. Agosto de 2010.....	36
4.2.5. Setembro de 2010.....	38
5.CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

1. INTRODUÇÃO

Essa produção é um relato de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma do 2º ciclo da Educação Infantil na Escola Municipal Monteiro Lobato, integrante da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH), durante os meses de maio a novembro do ano letivo de 2010.

1.1. Minha trajetória profissional e o interesse pela questão racial: da escolha do curso de pós – graduação lato sensu em história da África e cultura afro-brasileira

Sou educadora infantil e, há cinco anos, faço parte do quadro de funcionários da RME/BH.

Licenciada em Artes com habilitação em música pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) pela Escola de Música (ESMU), pude desenvolver um trabalho gratificante em africanidade na Unidade Municipal de Educação Infantil -UMEI Granja de Freitas- na Regional Leste de BH, no período de 2006 a 2009.

Em 2006, iniciei o projeto “As belas histórias dos reis da África no Brasil”, na intenção de minimizar os efeitos danosos do preconceito racial sofrido por uma criança transferida de outra instituição e matriculada na UMEI.

O sofrimento da menina se deu pelo desejo da mesma de participar do teatro da escola, fazendo o papel principal do conto “Branca de Neve e os Sete Anões”. A aluna foi excluída da apresentação por ser negra. O educador argumentou que “a aluna não poderia jamais participar do teatro, por não haver nos contos de fada nenhuma princesa que fosse negra e que príncipes, reis e rainhas negros não existiam”.

Esse episódio causou-me indignação e a partir desse momento, iniciei uma pesquisa sobre o tema. Encontrei algumas dificuldades para realizar minhas intenções pedagógicas, pois não encontrei disponível, para o público infantil nessa faixa etária, um material literário que possibilitasse a realização do meu projeto.

Parti para a confecção de livros em uma proposta autodidata que resolvesse esses contratempos. Fiquei muito surpresa com o material disponível na história do Brasil colonial. Descobri que reis e rainhas estavam esperando uma boa oportunidade para, finalmente, poderem desfilarem a sua beleza nos contos infantis.

Para desenvolver este projeto, em um primeiro momento foram selecionados os reis mineiros: Chico Rei e Chica da Silva. Posteriormente,



dando continuidade à pesquisa, trabalhei com Zumbi dos Palmares e Rita Cebola, da Bahia.

Alguns contratempos ocorreram durante o processo de elaboração e execução deste projeto. Dentre eles, posso citar a intolerância religiosa com o tema, que abordava a relação histórica de Chico Rei com o congado. Também as músicas folclóricas relacionadas com africanidade, eram confundidas com músicas de “macumba” demonstrando claramente a intolerância religiosa de determinados grupos dentro e fora do espaço escolar em relação às formas de expressão africanas e afro-brasileiras.

A Falta de interesse de boa parte professores pela temática referente a cultura afro-brasileira também constituiu um problema.

Com o tempo e perseverança de minha parte, os alunos, pais e a comunidade escolar entenderam a relevância da proposta e durante os próximos anos de permanência nessa instituição, pude realizar minhas intenções pedagógicas sem grandes dificuldades.

No final do ano letivo de 2006, os pais da aluna inspiradora do projeto dos reis africanos enviaram-me uma carta de agradecimento comovente. Nessa carta contaram-me que a criança passava “pomada minânchora” no rosto para ficar branca. Com o desenrolar do projeto ela e as outras crianças melhoraram a sua autoestima e aceitavam-se cada vez mais, reconhecendo a sua beleza étnica.

Em 2008, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para apresentar o projeto aos profissionais da RME/BH, em um relato de experiências, e trocas, no programa denominado Ciranda da Educação. O projeto foi muito bem aceito pelo público e, a partir desse momento, os reis africanos no Brasil ultrapassaram os limites da escola e se concretizaram em uma singela coleção infantil intitulada “Sou da Realeza” pela Editora Literato, publicada em outubro de 2009.

Em Agosto do mesmo ano, fui informada da possibilidade de me inscrever no curso de Pós graduação em História da África e cultura afro-brasileira, ministrado pela FAE-UFMG.

No entanto, por ser educadora infantil, não poderia participar da pós-graduação que destinava-se somente aos professores do Ensino Fundamental e Médio da RME/BH.

Consciente da responsabilidade social e do respeito pela qualidade da prestação de serviços em educação pela UFMG, enviei minhas experiências e relatos do projeto na Educação Infantil, que após passar por avaliação criteriosa, foi aceito na universidade.

Essa experiência muito contribuiu para a conclusão do meu projeto pedagógico na UMEI onde lecionava. O curso de História da África e cultura afro-brasileira foi relevante para o aprimoramento das minhas propostas em educação com o tema africanidade.

Atualmente leciono na escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no bairro São Marcos , na região Nordeste de BH. A escola apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) diretrizes curriculares nas quais as relações etnicorraciais, a História da África e cultura afro-brasileira têm seu lugar de destaque e importância.

O meu ingresso nessa instituição teve uma intrínseca relação com as propostas da escola em africanidade, pois não há nada mais difícil e maçante do que ter de convencer a direção, coordenação e o corpo docente da importância do trabalho com as relações etnicorraciais.

1.2 Caracterização do contexto e público

1.2.1 Descrevendo a escola

Esse Plano de Ação Pedagógica foi desenvolvido na Escola Municipal Monteiro Lobato, situada à Rua Polônia n°, no bairro São Marcos, região Nordeste de Belo Horizonte. A escola é dirigida pelas professoras Geni Ferreira de Freitas e Mônica Aparecida Santos, coordenada pelas professoras Sônia Moreira Souza, Vanessa Cássia Cesar e Ednéia Aparecida.

A Escola Municipal Monteiro Lobato, antes denominada escola Municipal Humberto Castelo Branco, ou “Castelinho”, foi fundada na década de 80 e atendia ao público do segundo ciclo do Ensino Fundamental . Com o passar dos anos, a clientela diminuiu e a escola foi obrigada a fechar as portas por falta de alunos.

No ano de 2004, por intermédio do projeto do vereador Arnaldo Godói, foi publicado um decreto no diário oficial do município no dia 29/11/04 portaria nº17677 da secretaria do Estado da Educação, que determinou a reabertura da escola. A escola a Humberto Castelo Branco passou por uma reforma por dois anos e foi reinaugurada no dia 12/03/05 como a primeira escola de horário integral do município de BH a atender o público infantil, em uma proposta pioneira, que se enquadra aos padrões idealizados para os países desenvolvidos.

A escola municipal, agora denominada Monteiro Lobato, atende atualmente a 285 alunos em horário integral, distribuídos em doze salas. Contando com um espaço privilegiado de 800m², oferece aos seus educandos, quadra de esporte coberta, sala de informática, sala de artes, brinquedoteca, uma biblioteca ampla com livros e títulos atualizados, playgrounds e áreas arborizadas para entretenimento das crianças. Trabalham para atender esse público, setenta e dois profissionais, dos quais 50 são professores distribuídos em dois turnos, contando com o horário intermediário.

Enquanto aguardam a chegada dos professores do 2º turno, as crianças no horário intermediário, fazem oficinas de balé clássico e moderno, aulas de taikendô, capoeira, futebol, aulas de africanidade e oficinas de canto coral e musicalização. As crianças que não desejam participar das oficinas podem descansar, tomar banho ou simplesmente brincar com seus pares.

A escola cumpre a lei 10.639 e segue as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e ensino da História e cultura afro-brasileira e africana que constam no regimento escolar, presente no projeto político pedagógico.

Tendo como eixo norteador o Referencial Curricular da Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto e, englobando o cuidar, o educar e o brincar, a escola municipal Monteiro Lobato, oferece uma proposta de trabalho que visa a atender as necessidades dos seus educandos por meio de ações pedagógicas adequadas as especificidades do seu público infantil.

1.2.2 O perfil da turma

O projeto foi desenvolvido, como já dissemos, durante o ano de 2010, na SALA Nº 06. As educadoras infantis responsáveis pela turma eram as professoras Carolina Costa Coelho (referência da Manhã e apoio à tarde) e eu, Débora Barbosa (referência à tarde). Os alunos dessa turma têm entre 4 e 5 anos

A turma onde foi desenvolvida a prática de ensino abrange o 2º ciclo da Educação Infantil. Constituída de 20 crianças, sendo 7 meninas e 13 meninos. A maior parte desses alunos ingressou na escola aos 3 anos. Temos um aluno com necessidades educativas especiais. Algumas crianças completam 5 anos no decorrer do ano e outras completarão seis anos, passando para o primeiro ano do 1º Ciclo.

Uma boa parte da turma sabe escrever o nome e ou conhece as vogais. Os conceitos lógicos matemáticos são desenvolvidos em atividades fora da sala, em jogos, agrupamentos, brincadeiras ao ar livre, etc. As crianças conhecem as cores primárias e secundárias. Dominam as formas geométricas básicas: quadrado, triângulo, retângulo. Na disciplina “ciências e sociedade”, podem experimentar na horta da escola, momentos agradáveis observando em “loco” a biodiversidade, o ciclo de vida das plantas e dos insetos do jardim. A turma, em termos comportamentais, apresenta uma heterogeneidade, começando pelo maior número de meninos o que deixa a classe muito agitada. Em conversa com os pais, ficamos sabendo que alguns alunos tomam mamadeira, chupam bico e apresentam falta de controle de esfíncteres, principalmente durante o sono. Há também alunos independentes, capazes de compreender bem os comandos, e apresentam maturidade em suas atitudes.

Pela preponderância dos meninos, a turma exige dos educadores uma dinâmica diversificada e com muitos estímulos, pois as crianças trocam rapidamente de interesse.

Algumas crianças são mais falantes, agitadas, curiosas, perspicazes e criativas, o que faz com que se destaquem das demais. Há também as que se destacam pelo comportamento agressivo e exigem dos educadores uma dose maior de atenção e paciência, bem como um trabalho em parceria com a coordenação e a direção da escola.

Do nosso aluno especial podemos falar que foi aceito com naturalidade pela turma. No entanto, às vezes costuma desviar a atenção dos colegas por meio de suas atitudes. Se considerarmos por “negro” a questão da preponderância da melanina, temos somente três alunos negros. No entanto, a grande maioria é “parda”, mestiça e seus familiares são negros.

As educadoras trabalham em parceria, e dividem o espaço da sala democraticamente, comungando uma postura pedagógica bastante sincronizada. A sala pode “parecer” para os educadores tradicionais, um espaço pouco convencional, pois a sala de aula discute pluralismo, oferecendo aos educandos estímulos por meio de caixas de papelão, tampinhas de pet, caixas de fantasia coletadas de “brechó”, caixas de madeira com rodinhas de rolimã, brinquedos de garrafa pet, etc.

As crianças apreciam bastante as tarefas em grupo, onde realizam trocas e compartilham interesses. A forma de agrupamento que melhor funciona na sala são as organizações pela idade, porém não descartamos as afinidades, a maturidade e os centros de interesse.

O relacionamento das educadoras com as crianças ocorre de forma agradável. Às vezes, no entanto, precisamos ser enérgicas, e lembrar combinados, para manter o bom andamento das atividades e práticas em sala de aula. As crianças, no entanto, são sabedoras da forte cumplicidade das educadoras e diferenciam com clareza, quando “brincamos” e quando falamos “seriamente”.

Nessa turma, como em qualquer outra, notamos o compromisso de algumas famílias, como também, o descuido de alguns pais em relação aos filhos. Logicamente, essas diferenças se refletem no desempenho e aprendizado escolar dos alunos.

Faz parte da nossa proposta em africanidade envolver os pais dos alunos e funcionários da escola e os demais seguimentos presentes no nosso local de trabalho.

O trabalho com as ações afirmativas em relação a africanidade é sempre um desafio, porém estamos esperançosas do sucesso da nossa proposta e dos bons “frutos” que vamos “colher” ao final do ano letivo.

2. TEMÁTICA ESCOLHIDA E JUSTIFICATIVA

O meu plano de ação foi intitulado: “Espelhamentos e possibilidades altruístas em africanidade: Experiências com crianças do 2º ciclo da educação infantil”

Eu estava procurando o tema para desenvolver o meu plano de ação, quando ouvi a música Sampa de Caetano Veloso e prestei atenção na frase: “Narciso acha feio o que não é espelho”.

A genialidade do cantor me fez lembrar do mito de Narciso e na paixão que ele tinha por si mesmo. Era esse amor que eu gostaria que meus educandos tivessem por si mesmos ao final do plano de ação.

Possibilidades narcisistas são imprescindíveis para os nossos educandos, entretanto, Narciso remete à cultura clássica europeia que reforça o discurso eurocêntrico e não colabora para a identificação dos afrodescendentes.

Fiz uma incursão na mitologia africana e encontrei a divindade Oxum, que é a deusa da beleza. Ela carrega em suas mãos um espelho onde não cansa de se admirar, estando satisfeita com a sua própria imagem.

Daí, recolhi o espelho de Oxum e introduzi no meu plano de ação de forma a convidar os meus educandos a se admirar e se reconhecer belos como faz a deidade.

A minha experiência em educação pública, quinze anos de efetivo exercício, me fizeram perceber o silêncio magistral em relação, a presença do negro e a sua expressão cultural em um lugar de valor no espaço escolar. Essa negação do sujeito histórico fora dos limites da instituição de ensino, promoveu desigualdades sociais e injustiças, que se fazem presentes em todos os âmbitos que podem permitir a qualidade de vida para os negros e seus descendentes. Nesse sentido, optei por trabalhar com o tema a afirmação da identidade negra em crianças da educação infantil.

“Sabe-se hoje que há uma correlação entre pertencimento etnicorracial e sucesso escolar, indicando, portanto, que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.” (Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares Nacionais para

Dentro de uma instituição pouco preocupada com um trabalho etnicorracial, os alunos negros e afros descendentes tem poucas chances de desfrutar ou visualizar um futuro próspero. Os dados estatísticos(IDEA) são a prova indiscutível dessa realidade, logo se faz necessário a aplicação da lei 10.639, para garantir a isonomia desse grupo étnico, para promover uma sociedade mais justa para as populações de agora e de amanhã.

Portanto, esse Plano de Ação Pedagógica justifica-se por três razões principais:

- a) cumprir da lei 10639/03;
- b) Enfrentar o racismo na escola;
- c) Formar valores superestimados em africanidade.

Essas razões serão melhor explicitadas abaixo.

2.1. Cumprimento da lei 10.639/03

É importante ressaltar que a assinatura da lei 10.639 vem culminar todo um processo de movimento dos grupos dos negros.

Especificamente essa lei representa a conquista das mulheres negras pelo fato de fazerem parte do grande grupo dos menos favorecidos e terem lutado por uma educação que atendesse a infância. A educação infantil é uma conquista feminina.

Os direitos civis reafirmam lutas e destacam o importante papel das mulheres como autoras do processo histórico. O direito das mulheres de ter seus filhos educados segundo valores culturais e etnicorraciais africanos e afro-brasileiros é uma conquista em especial das mulheres negras.

Para ilustrar justificar a luta das mulheres negras no Brasil escolhi o educador Francisco Ferrer Y Guardia. Esse livre pensador preocupado em desenvolver um outro tipo de educação e formação pedagógica propôs uma educação libertária, que se caracterizava por abordar questões pedagógicas diante de uma perspectiva baseada na liberdade e igualdade.

Para os descendentes de escravizados, não há melhor didática e filosofia educacional que vigore nos espaços de permanência e formação cultural que os ideais de igualdade e liberdade.

“A verdadeira escola não se pode servir aos interesses, sectários e a rotinas estagnadas como tem ocorrido até o presente momento, ela serve á criação de um ambiente intelectual, onde as gerações recém chegadas á vida, estejam nutridas de todas as idéias e avanços que apontem para o progresso” (Ferrer Y Guardia, 1930, p.39)

Formar para equidade, justiça e liberdade requer propostas educacionais preocupadas em "enxergar" o sujeito e a sua história. Silenciar, significa suprimir a ética e, sujeitar o outro ao espaço de permanência na invisibilidade e ignorância.

O Parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que trata com clareza do processo de implementação da lei 10.639 \03, reafirma o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas”. (Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais p\ ensino de história da África e cultura Afro-brasileira, p.8, 2007).

Uma outra questão de suprema relevância é o atendimento aos clamores das mulheres negras quanto ao acolhimento das suas crianças menores nas escolas públicas. A educação infantil surgiu em função das lutas desse grande grupo de mulheres que denunciaram preconceitos, racismos, desigualdades sociais e conquistaram o direito de garantir à sua família um atendimento de qualidade, suprimindo as necessidades básicas de educação, saúde, lazer e segurança dos seus entes queridos.

Relembrando Ferrer y Guardiã (1930), *"A mais eficaz e positiva ação revolucionária, consiste em dar aos oprimidos e deserdados de justiça condições para realizar a grande obra, da regeneração da sociedade"*.

Para além das reivindicações e reconhecimento dos direitos civis, ser mulher e negra esmiúça a interpretação, e a vigência dessas mesmas leis, que se desdobram em cotas para o ingresso nas faculdades, cotas em concursos públicos, diretrizes curriculares para educação etnicorracial e ensino de história da África e cultura afro-brasileira entre outras.

Algumas pelejas descansam, mas a luta das mulheres continua. Trabalhar com ações de afirmação etnicorracial em africanidade possibilita a “verdadeira” formação dos cidadãos e a educação de todos os alunos, em especial os grupos étnicos, vitimados pelo preconceito e discriminação racial.

A Lei 10.639 existe para garantir o ensino da história da África e dos países da diáspora africana. No entanto, se não oferecermos aos nossos educandos oportunidades de diálogo por meio de propostas de aproximação do outro, a lei não sairá do papel.

Quanto mais cedo a criança for educada eticamente e etnicamente em relação as diferenças, mais oportunidades de ser um indivíduo melhor ela terá. O racismo deixará de existir enquanto postura, pois a aceitação e o respeito ao outro farão parte da conduta que se espera de indivíduos libertos de preconceitos.

2.2. Enfrentar o racismo no espaço escolar

Alguns entre nós, professores e educadores, não receberam na sua educação, a formação de cidadãos, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quantitativamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e, em função disso, reproduzir consciente ou inconsciente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

(...) Todos nós sabemos que a história da população negra quando é contada nos livros didáticos é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro”, seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante.

As consequências de tudo isto na estrutura psíquica dos indivíduos negros serão, certamente, consequências incomensuráveis. Sobre a importância do resgate da história, afirma Kabengele Munanga:

“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra; interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que

a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um no seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.”(Munanga, 2008).

“As lutas de libertação também libertam os opressores”, nos diz Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido. O racismo não permite ao sujeito estar pleno na sua condição humana, seja para quem sofre, ou para quem pratica o preconceito racial.

Quem pratica as ações de preconceito racial, também foi “envenenado”, na sua formação e teve as suas “estruturas psíquicas afetadas”. O sujeito que foi “preparado” para ser racista, teve a sua condição de ser “diminuída” estando preso ao estigma de caricatura de pessoa, pois perde a possibilidade de ser ético e ou nobre segundo a filosofia yorubá.

A escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do educando, que aprofunde o seu processo humanizante, aprimorando as dimensões e habilidades que o fazem um verdadeiro ser humano. O acesso ao conhecimento, as relações sociais, as experiências culturais diversas podem contribuir assim, como suporte no seu desenvolvimento singular como sujeito cultural e no aprimoramento de sua vida social. Nesse contexto, o trato com a diversidade cultural e o trabalho com as relações etnicorraciais é fundamental para fortalecer as possibilidades de se vislumbrar uma sociedade mais justa e com equidade para todos.

2.3. Formar valores superestimados em africanidade

*“Todo menino é um rei, eu também já fui rei, mais quase despertei...”
Roberto Ribeiro.*

Formar nas crianças negras, tão marcadas pelo preconceito, valores superestimados, é fundamental. Acredito que a contribuição ancestral e o resgate da história do negro, sob um enfoque positivo, contribuam para este processo. Neste tópico, abordarei ainda que de forma breve, três aspectos que considero relevantes para a formação desses valores. Primeiramente, retomarei um pouco da história do negro no Brasil e a necessidade de reconta-la sob uma nova ótica. Em um segundo momento, recorrerei ao pensamento de Ruven Furreistein e sua teoria da privação cultural. Finalmente, recorrerei à filosofia Nagô e a condição PAWODA. Baseada nas

pesquisas do historiador Arthur Ramos que dedicou seu estudo á cultura africana no Brasil, vou tratar a questão do negro a partir dos aspectos psicosociais e não somente pelo viés histórico.

2.3.1. A questão do Negro no Brasil

“O problema do Negro no Brasil tem de ser encarado em vários aspectos: histórico, sociológico, antropológico, psicológico”... Durante muito tempo, o único lado abordado dos negros no Brasil se referia á escravidão. Um outro capítulo discutido foi o desenvolvimento da campanha abolicionista. Quando se quis passar do assunto da campanha abolicionista para outros dados mais positivos concernentes à pura história dos negros escravos, no Brasil_ seu número, pontos de procedência, discriminação étnica, distribuição... _ as dificuldades foram inúmeras.

Com a abolição da escravidão, em 1888, um decreto de Rui Barbosa, então ministro da Fazenda, mandou queimar todos os documentos existentes no Brasil, referentes à escravidão. Este decreto, que teve a data de 14 de Dezembro de 1890, foi o responsável pela destruição da maior parte dos dados e fontes históricas, de que se valeriam os estudiosos para reconstituir uma parte da nossa história.

(...) Muitos negros eram capturados em vários pontos da África, e reunidos nos barracões do litoral da costa ocidental, de onde eram capturados para o novo mundo. Muitas vezes eles traziam os assentos destes pontos de embarque, que não correspondiam às suas verdadeiras procedências étnicas.

(...) Outras vezes os “batismos” cristãos mudavam os nomes e o lugar de procedência dos negros, o que acabava por apagar a identidade destes, aqui chegados em meio a traumas e violentas condições de viagem.

Durante os séculos XVI, XVII, XVIII companhias várias, portuguesas, espanholas, mantiveram sucessivamente o monopólio, para a introdução de Negros escravos no Brasil. Apesar de varias restrições ao tráfico de escravos, este continuou até a lei Eusébio de Queiroz, em 4 de Setembro de 1850, que proibiu definitivamente a entrada de Negros escravos no país. Não se sabe exatamente o número total de negros escravizados no Brasil em quatro séculos. As estimativas variam entre 4 a 18 milhões. “(Arthur Ramos 1930)

Toda essa gente e os seus descendentes, na sua grande maioria ficaram sem a sua procedência étnica. Aos negros e seus parentes, no Brasil, não é possível solicitar a sua dupla nacionalidade africana ou mesmo indagar qual o pertencimento e origem ancestral. Como diz Joseph Kizerbo, “um povo sem história é como um individuo sem memória, um eterno errante”.

O colonizador europeu foi metódico nas suas intenções de silenciar as expressões da cultura africana, desprovido o povo negro da apropriação da sua cultura nas terras de domínio português.

Sabemos que os africanos utilizaram-se de variadas estratégias de resistência para suportar os rigores da escravidão no Brasil. Cultivaram seus orixás nas imagens dos santos católicos em sincretismo, organizaram levantes e revoluções, fundaram quilombos. Porém e infelizmente, o eurocentrismo foi eficiente e bem sucedido nas suas intenções e está presente nos dias atuais, causando danos “incomensuráveis” aos negros e aos seus descendentes.

“As relações raciais são hoje um tema dos mais complexos, um fenômeno relativamente novo. Lembremo-nos de que em tempos primitivos, até por volta da Idade Média, a discriminação se baseava em fatores religiosos, políticos, de nacionalidade e na linhagem e não em diferenças biológicas ou raciais como acontece atualmente” (Munanga 2008)

O que é preciso discutir e relacionar sobre essa abrangente questão são as consequências desse silenciamento aos nossos educandos no espaço escolar. A educação pública, cada vez mais, tem demonstrado uma ineficiência nas propostas pedagógicas e os resultados dos órgãos de avaliação de desempenho escolar mostram dados estatísticos desanimadores. A ausência desse pertencimento histórico como sujeito, sem dúvidas se reflete nos bancos das escolas onde a grande maioria é freqüentada por negros e seus descendentes, e cuja sua cultura é negada e ainda, lamentavelmente necessita de leis que obriguem seus profissionais e educadores a trabalhar com o pertencimento étnico, seja ele em africanidade (lei 10.639/2003), e ou de descendência indígena (lei 11.648/2008).

A lei 10.639/2003 e posteriormente, a lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também leis Afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direitos em suas singularidades e identidades.

Segundo a última PNAD/IBGE, 49,4% da população brasileira se auto declarou branca, 7,4% preta, 42,3% parda, e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos. Essa multiplicidade de identidades nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula de todos os níveis e modalidades. O país precisa mobilizar sua imensa capacidade criativa e sua decidida vontade política para adotar procedimentos que, no tempo, alcancem a justiça pela qual lutamos. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a sanção da lei 10.639/2003, como posteriormente a lei 11.645/ 2009, apontam nessa direção.

(...) A lei 10.639/2003, o parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto as suas atribuições. No entanto, considerando que a sua adoção não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações e objetivos dispostos em forma de lei, e que o cumprimento das mesmas, seja um passo decisivo para a construção de uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e equânime.

2.3.2. Pedagogia e Mediação em Reuven Feurestein: a síndrome da privação cultural e os seus reflexos na educação.

“Fica decretado que o homem, não precisará nunca mais duvidar do homem”
Thiago de Mello.

De origem romena, Reuven Feurestein é considerado o maior psicopedagogo da atualidade. Discípulo de Piaget, Carl Jung, Lev. S. Vigotsky, desenvolveu uma teoria difundida entre psicólogos e pedagogos do mundo inteiro que afirma que qualquer pessoa é capaz de elevar seu potencial de inteligência seja qual forma sua idade ou problema. Com seu programa psicopedagógico, Feurestein conseguiu mudar o destino de centenas de milhares de crianças, jovens e adultos com baixíssimos níveis de inteligência, ao longo de 40 anos de trabalho em Israel.

Em Jerusalém, dirige o Centro Internacional de Desenvolvimento do potencial de Aprendizagem, onde aplica o programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e seu método de Psicodiagnóstico, o (LPAD). Judeu praticante, ele conseguiu elevar a inteligência das crianças sobreviventes do holocausto e transformou diversos portadores de síndrome de Down em pessoas capazes. Utilizando a mediação, foi capaz de ativar mentes de milhares de crianças com barreiras de aprendizagem.

Feurestein afirma que a figura do mediador, aquele que intervirá, induzirá a análise, a dedução e a percepção, é de vital relevância para o processo. O educador é peça chave. Ele transmitirá os valores, as motivações e as estratégias. Ajudará a interpretar a vida. Nós, educadores,

estamos mais em jogo do que as crianças e jovens. Se não formos capazes de ensinar, será impossível ao outro aprender. Com esse método potencializamos o professor para que ele mude o destino do aluno. O professor passa a acreditar que tem a capacidade de modificar a criança. (revista Isto É, 129, /10/08/94).

No final da década de 1940, Feurestein começou a dar forma à proposta educacional que tem por base as experiências de aprendizagem mediada e a avaliação do potencial do desenvolvimento.

O trabalho realizado pelo estudioso, na instituição Youth Aliya's Psychological Service, dedicada à tarefa de receber e integrar as crianças judias que chegaram a Israel, na década de 30, teve fundamental papel no acolhimento e resgate dessas crianças, ameaçadas pelo regime nazista e sobrevivente do holocausto. Essas mesmas crianças apresentavam baixíssimos níveis cognitivos, derivados da possibilidade limitada de responder às demandas da nova cultura, ao que Feurestein denomina se síndrome de privação cultural.

Feurestein relata em sua tese os estudos que realizou acompanhando o desenvolvimento de um grupo de crianças por dezoito anos seguidos. Tais crianças tinham sido rotuladas de incapazes, quando submetidas a exames psicológicos tradicionais, no momento de ingresso em instituições israelenses de imigração de juventude. Feurestein postulava a hipótese contrária, afirmando que, em situações psicológicas, sociais, e culturais desfavoráveis, as crianças não podem apropriar-se do saber, e isso não quer dizer incapacidade. Queria uma pedagogia voltada para as potencialidades a serem criadas com e pelos sujeitos e não somente em nível manifesto. (Oliveira-1970)

“Para compreender a síndrome se faz necessário compreender a cognição não como um somatório de capacidades e habilidades ,mas ao fato de um sujeito ou um grupo não se beneficiar do conhecimento produzido pela sua cultura.(Feurestein-1980)”.

O sucesso na aprendizagem está relacionado com a interação entre educador e educando, somados a programas de ensino que valorizem a cultura do sujeito e o meio ao qual ele está inserido.

(...) O educador tem de interagir com as intenções e os sentidos(direções) apontados pelas crianças. Estas trabalham e modificam o conjunto de significados anteriormente constituídos avançados no processo e resultados de ensino aprendizagem.(Oliveira-1995)

“O contexto que produz as Funções Cognitivas Deficientes - pode estar constituído já no ambiente familiar -

pode produzir a "Síndrome da Privação Cultural". Ela se expressa mediante a 'performance cognitiva retardada' e acontece em razão de produtos essenciais de uma cultura não serem transmitidos a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos". (Feurestein -1980)

...“Nossa utilização do termo ‘Privação Cultural’ não responsabiliza a cultura do grupo ao qual o indivíduo pertence. Não é a cultura que é fator de negação. O que é prejudicial é o fato de indivíduos- ou grupos- serem privados de sua própria cultura. Neste contexto, "cultura" não é inventário estático de condutas, mas o processo pelo qual os acontecimentos, os valores e as crenças são transmitidos de uma geração a outra. Neste sentido, a privação cultural é o resultado do fato de um grupo não transmitir ou mediar sua cultura às novas gerações". (Feurestein, 1980, p.13).

A privação cultural traz à discussão o pertencimento da pessoa à sua cultura. Como consequência da ausência de referências que asseguram essa identificação, não há apropriação do conhecimento e desenvolvimento dos processos cognitivo e afetivo-social que permitem responder às demandas da sociedade em que se vive. Essa conotação atribuída à privação cultural não coincide com aquelas usualmente encontradas na literatura, as quais enfatizam um padrão de desenvolvimento infantil para todas as crianças, negando diferenças de classe social.

Quanto à etiologia da “deficiência”, aquelas causas tradicionais aos quadros das deficiências, como fatores genéticos, orgânicos, nível maturacional, dinâmica familiar, estímulos ambientais, entre outros não explicam, por si sós, a síndrome da privação cultural. A influência deles é reconhecida, mas se enquadra no que é chamado de grupo de etiologia distal, ou seja, de etiologias distantes ou não responsáveis, de forma direta, pela deficiência. No entanto, a carência de Experiências de Aprendizagem Mediadoras dos processos cognitivos superiores é considerada algo específico que caracteriza a fonte direta determinadora de “déficit”.

A carência de experiências mediadas (de etiologia proximal, então) - e não os fatores de etiologia distal - é o que realmente provoca um desenvolvimento cognitivo caracterizado por uma modificabilidade reduzida. É a precariedade ou, em casos mais graves, a ausência da mediação de aspectos culturais essenciais, que abala o pertencimento do sujeito ao seu coletivo e impede a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Assim, é a caracterização do processo interativo-mediador que se torna o grande responsável pelo aparecimento e pela manutenção das consideradas deficiências.

Utilizando a categoria definida com privação cultural, enfrentar os ditos quadros patológicos passa a ser feito de maneira inovadora: fala-se da diferença cultural, mas não se hierarquiza culturas; admitem-se as diferenças e considera-se que, dentro de uma só cultura, pode haver privação cultural por ausência de aprendizagens mediadas. Não há referência, no entanto, à concepção de que os grupos desfavorecidos são “privados culturais”.

Segundo Zanata, existe uma distinção entre “diferença cultural” e “privação cultural”, cujo embasamento está radicado no processo de constituição do sujeito. Um indivíduo culturalmente diferente caracteriza-se por possuir identidade com a cultura à qual pertence, enquanto um indivíduo privado culturalmente é o que tem uma carência total ou parcial de identificação com a sua cultura.

Feurestein, sendo de origem semita, viveu de perto os horrores e os reflexos da perseguição aos judeus na 2ª Guerra mundial. Enquanto estudioso e teórico, ele nos apresenta nas suas experiências pessoais e profissionais os efeitos que o preconceito racial pode causar a um determinado grupo étnico.

Um indivíduo que tem a sua cultura negada e colocada em um lugar de depreciação, não pode aprender e demonstrar bom desempenho nas ações e funções cognitivas.

Resguardadas as devidas proporções históricas e sem querer comparar o holocausto judeu com a escravidão dos negros no Brasil e tudo que remete as questões raciais, não há como discordar de Feirestein se levarmos em conta os índices atuais de desempenho e aproveitamento pedagógico dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Conforme já foi dito anteriormente, dados informativos da Secretaria Especial de políticas de Promoção de igualdade Racial (Ministério da Educação/ 2009) demonstram que 7,4% da população brasileira se auto declara negra e 42,3% parda e que somando esse grande grupo teremos 49,7% de afro-descendentes.

As escolas públicas nacionais atendem a um grande número de alunos negros e afrodescendentes, que constituem mais de 90% do seu alunado. Se os educadores, profissionais da educação, ainda fazem restrições e não tratam com seriedade as questões etnicorraciais, é óbvio que a resposta a

esse silenciamento vai se refletir nos índices estatísticos que avaliam o desenvolvimento da educação no país.

Dentre esses índices, destaca-se o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que atribui nota de 0 a 10 às escolas. A nota média do país é de 4,2% para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) e 3,8 para os anos finais (6º ao 9º anos). O Pisa (2006), programa de avaliação de sistemas educativos mais difundido no mundo, nos informa que o Brasil está em 54º lugar em Matemática entre 57 países e em 49º em leitura entre 56 países. Apenas 9,8% dos alunos do 3º ano do ensino médio sabem o conteúdo esperado de matemática e 24,5% de língua portuguesa (Saeb-todos pela educação-2007).

Os jovens de 16 anos não concluem o ensino fundamental (Pnad/IBGE, 2007). E que 74% da população não consegue compreender um texto simples (Inaf/2007).

Esses dados são alarmantes, graves e merecedores de atenção dos meios que discutem a educação no país.

O zelo com o material oferecido aos educandos judeus pelo professor Feurestein, deve servir de modelo para os profissionais da educação das faculdades públicas que formam os profissionais para o trabalho com a grande massa de brasileiros menos favorecidos, seja na saúde, na educação na segurança, habitação. Os dados estatísticos são inquestionáveis, atuais e nos relatam a ineficiência do programa pedagógico em atender as especificidades etnicorraciais dos negros no país, ou seja, mais da metade da população brasileira.

Outra questão relevante é a estreita relação entre o desempenho dos alunos e o discurso político dos seus educadores. Se os nossos educandos passam por avaliações que os “quantificam” e “qualificam”, os mesmos critérios se refletem na prática excludente dos seus professores, dos programas do governo de “ajuda” as desfavorecidos, as universidades que não preparam os profissionais para atender essa demanda etnicorracial etc.

Cito um trecho de cantoria de congado pertencente ao domínio público: *“O senhor me dá uma esmola, para um pobre que quer pão ou me mata de vergonha ou vicia o cidadão”*. Segundo Paulo Freire, uma educação comprometida com formação de cidadãos, deve considerar a necessidade de contribuir para a sua autonomia:

“A percepção dos homens como seres programados, mas para aprender, portanto, para ensinar, conhecer, intervir, que faz a prática educativa um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educandos e educadores” (FREIRE, 1996).

2.3.3. Da condição “PÁWÓDA”

*“Se o seu pé foi ferido por pedras, elas podem ser
como aquelas que compõem a sua própria casa”
Provérbio Nagô.*

Ainda no sentido de contribuir para a eliminação do racismo do interior das escolas, recorro à Filosofia nagô, segundo a qual o desfavorável pode ser transformado em benefício próprio. De acordo com tal filosofia, vislumbro condições de, a partir das impossibilidades históricas, burlar o sistema para encontrar melhores saídas para a representação do negro na escola e na sociedade brasileira.

A nação nagô, desde os tempos imemoráveis, acreditava que nada pode ser somente ruim e que algo de bom existe nos acasos que nos trazem dificuldades. O fato é que a nação nagô, trazida pelo tráfico ao Brasil, é ainda hoje uma das culturas preponderantes e de indiscutível força e presença cultural no país.

Por mais que o colonizador desejasse subestimar a cultura e os valores ancestrais dessa gente valente, ela persiste soberana e se reafirma, se adapta por ser cultura viva. Ao contrário da cultura clássica, greco-romana, que jaz morta, a expressão cultural africana ancestral e com longevidade, permanece perene, tão firme quanto um pé de Baobá.

O grande traço da cultura nagô é a capacidade de assumir-se enquanto identidade máxima que ressoa na prática educativa freiriana.

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores e professoras ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a “exclusão” dos outros. É a “outredade” do não “eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1996)

Diferentemente da força vital presente no “axé” que nos faz arrepiar quando vemos o desfile dos tambores de congo, a beleza das marujadas, os maracatus com suas roupas de gala, as ladainhas de capoeira, ou mesmo na batida dos tambores das escolas de samba, que cantam as histórias do Brasil, a escola, espaço nosso de cada dia, se nos causar arrepios, serão de frio, diante do distanciamento ao qual são constrangidos nossos educandos em suas carteiras enfileiradas, oportunizando apenas uma visão parcial do outro, seja dos educadores ou dos colegas de classe.

Neidson Rodrigues retoma o pensamento de Nietzsche, para lembrar a importância de a educação formar espíritos ousados:

“Frederico Nietzsche, no início do século XIX, fazia severas críticas à civilização ocidental, dizendo que essa sociedade educava homens para desenvolver apenas o instinto de tartaruga, fechado ao mundo, recolhido diante dos desafios, sem grandes possibilidades. O grande desafio era educar o homem para desenvolver o instinto de águia com grandes capacidades, instintos e competências aguçados”.
(RODRIGUES, 1995)

A escola necessita de um discurso que apele para o concreto e ofereça aos educandos possibilidades de se orgulhar de ter ancestralidade africana e, até quem sabe, engrossar a lista que compõe o grande grupo de negros e afrodescendentes no Brasil.

Retomando o passado nebuloso, obscuro onde os negros foram seqüestrados em sua identidade e pertencimento histórico, onde não é possível a apropriação da ancestralidade em África nos séculos XVI, XVII, XVIII, no Brasil podemos a partir dessa realidade, abraçar a idéia de utilizar a filosofia yorubá, para burlar um sistema cruel e desumano, que diminui as pessoas em sua humanidade. “Pawoda” é uma máxima, que nos ensina a “mudar o sistema” e “aproveitar as pedras que cortam os nossos pés, para construir a nossa casa”.

A memória ancestral no inconsciente coletivo no Brasil aprisionou o negro na sua condição de descendente de escravizados. É quase uma equação matemática, ser negro é igual a ser escravo.

Ora, se não sabemos de onde viemos, devemos amar a África inteiramente, reconhecendo os países de língua portuguesa em África como lugares de DNA, histórico e genético.

Enquanto negros e seus descendentes, somos constrangidos a ter de lidar com um passado humilhante, marcado por traumas e crueldades, impostas pelo colonizador. Estar “Pawoda” nos convida ampliar e vivenciar uma outra condição de ser afro-descendente.

A filosofia “pawoda” oferece oportunidade de escolha aos educandos que não tem melhores opções em relação a sua representação e auto imagem no espaço escolar em se tratando de pertencimento etnicorracial africano. Se perdermos o nosso endereço ancestral, pelas condições históricas da presença do negro no Brasil e não podemos exigir a nossa dupla nacionalidade africana, e não sabemos o que faziam e nem como viviam os nossos antepassados, então, a partir dessa premissa, podemos

escolher a representação e condição histórica de descendentes de rei, de autoridades e Chefes de Estado em África.

Muitos reis africanos foram deportados à força de suas localidades e passaram a viver no Brasil em condição de anonimato. Aos seus filhos e descendentes foi negada a matriz real e a condição de ser da nobreza. Foi assim com a história de Chico Rei, rei Galanga, que veio trabalhar nas minas de ouro em Ouro Preto /MG no início do séc. XVIII. O mesmo aconteceu com Luiza Mahim e ao seu filho Luis Pinto da Gama, Frukú do Daomé, Princesa Anastácia do Congo e tantos outros monarcas presos as correntes do anonimato.

Não sabemos o que foi feito com a grande maioria desses reis e dos seus descendentes. Os nossos educandos podem e devem ter realmente uma linhagem legitimamente nobre e não o sabem, e vivenciam experiências em sociedade e no espaço escolar que desqualificam e ou negligenciam o seu pertencimento histórico como “afro-nobre-descendentes,” Aos reis e aos seus “afro-nobre-descendentes”, a melhor vida digna de ser vivida.

A imagem do rei é muito forte na sua representação simbólica na sociedade. Oferecer aos nossos alunos negros e afrodescendentes uma possibilidade de se ver em uma representação simbólica relevante e em um lugar de status, muda as relações no espaço educativo, pois ações de afirmação vão tratar esses educandos em um lugar de valor.

Certa vez , uma mãe de um aluno da educação infantil me disse: *“Se o meu filho, tão jovem, se acreditar rei, quando ele crescer não vai querer ser menos”*.

A nossa educação muitas vezes “ensina” o nosso aluno a ser menos. E em se tratando de africanidade o quadro é muito mais grave.

Recolhi do artigo de Narcinália Luz o conceito “Pawoda” da mudança do sistema. Nesse artigo, ela relata a experiência de uma educação voltada para a cultura africana bem sucedida, na qual os alunos tinham um alto índice de evasão, repetência e fracasso escolar dentro dos padrões e moldes convencionais de educação. Para melhorar o desempenho dos alunos, o babalorixá, responsável pelas crianças da comunidade fundou uma escola voltada para os valores culturais em africanidade, uma vez que a maioria dos alunos eram afro-descendentes. Em 1978, nascia então, a Mini Comunidade Oba Biyi, abrigando crianças entre três e treze anos de idade. Um dos coordenadores da Mini Oba Biyi, Marco Aurélio Luz, Comentou na época da inauguração:

“Considero a realização da Mini Comunidade Oba Biyi, como uma das experiências mais significativas e renovadoras da educação”. Ela é um exemplo para todos aqueles países que se constituíram da emergência de uma luta de independência frente

ao colonialismo, pois ela se caracteriza como uma prática de descolonização e afirmação dos valores e das tradições mais legítimas dos povos que representam a profunda identidade desses novos países”.

No Brasil, onde o sistema de ensino se caracteriza pelo eurocentrismo e pela política de desculturação das crianças e jovens oriundos dos segmentos mais significativos de nossa identidade nacional, a Mini Comunidade Oba Biyi se constituiu em fonte de inspiração para uma política nacional de descolonização. A experiência de um currículo pluricultural, com pleno êxito, aponta para um caminho novo na educação, em que a escola passa a ser realmente para todos, pois que visa contemplar a alteridade de valores próprios característicos de nossa pluralidade cultural”. (Marco Aurélio-1997)

Segundo Narcinália, o projeto e a experiência da comunidade cultural Mini Oba Biyi durou dez anos. Sua proposta não estava condicionada à escolarização no sentido lato, mas como alternativa à educação formal do Estado.

A experiência da escola cultural em africanidade Mini Oba Biyi é um exemplo de uma proposta que realmente valoriza o nosso educando em suas especificidades humanas, culturais, sociais etc.

Baseada nessa experiência positiva relatada acima, proponho um programa que trate da cultura africana com dignidade e fale da história dos reis africanos aqui instalados pela deportação africana em função da escravidão no Brasil, para trabalhar valores e alteridades em cultura afro-brasileira, com a finalidade de formar pessoas para ser mais.

Oportunizar o conhecimento aos educandos da “história” desses reis deportados da África e divulgar a vida e a contribuição dos mesmos para a sociedade brasileira, possibilita aos educadores resgatar valores contidos na cultura africana como: cooperativismo, corporeidade, ancestralidade, ludicidade, comunitarismo, memória, musicalidade, oralidade, religiosidade, traços fundamentais para na manutenção de uma cultura que valorize o seu povo e a história da sua gente.

“Cada criança é um mundo á parte. Embora existam necessidades generalizadas para todas, também a individualidade de cada uma deve ser respeitada” (Hammed).

Para fundamentar o meu discurso, recorro ao teórico Henri Wallon, que na sua concepção de infância, compreende as crianças como sujeitos históricos em desenvolvimento, que ao agir e interagir com o meio físico e

social, desenvolvem potencialidades, constroem conhecimentos e estruturam as bases de sua personalidade.

“Aos seis anos de idade a criança vai aprender a conhecer-se como uma pessoa versátil. À medida que a criança ajusta suas condutas às circunstâncias mais específicas ela não se dispersa. Pelo contrário, vai tomando consciência de suas potencialidades, adquirindo paulatinamente um conhecimento mais completo e concreto a respeito de si mesma. Nesta fase de desenvolvimento a percepção e o conhecimento da criança passarão por um processo semelhante, as diferentes características dos objetos ou das situações que deixam de ser confundidas entre si, ao se apresentarem em conjunto. Aos poucos a criança começa a identificá-las e classificá-las, o que possibilitará comparar e distinguir os objetos, assimilar de modo sistemático e coerente as situações vividas. Esta forma de pensamento é denominada como categorial caracterizada como a capacidade de variar as classificações levando em conta as qualidades das coisas, a definição de cada uma das suas diferentes propriedades, e não confundir as suas “invariantes” entre si (Tran-Thong,1987). A partir dos três anos, nas etapas de sociabilidade, a criança vai reconhecer-se como sujeito distinto do outro, tomando consciência de si, à medida que essa sociabilidade sincrética vai se distinguindo sob influência tanto da maturação quanto do ambiente social em ela vive”.

Percebe-se, a partir dessas prerrogativas, a fundamental e indiscutível importância das instituições de educação infantil, espaços complementares à ação da família, que deverão garantir o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, como uma totalidade no intuito de enriquecer seus conhecimentos, e desenvolvendo propostas pedagógicas que ampliem potencialidades, os processos de socialização e conquista da autonomia do educando.

Quando o “despertar” da criança para o conhecimento e o reconhecimento da sua individualidade ocorrer, ela não deverá passar por despercebida, e deverá ter as suas necessidades atendidas. Em se tratando de crianças afrodescendentes, esse cuidado com a representação da imagem deve ser enfatizado na representação da sua imagem e pertencimento cultural em um lugar de alteridade e valor em se tratando de uma sociedade preconceituosa e racista. Segundo Wallon apud Tran-Trong (1987), “dos três aos seis anos a ligação às pessoas constitui uma necessidade inextinguível para a pessoa da criança, e é nesse momento que ela reconhece o papel do grupo que passa a ser um veículo, iniciador das práticas sociais, que transcende as relações puramente subjetivas de indivíduo para indivíduo”.

Portanto, retomando a filosofia nagô, estar “Pawoda” é saber aproveitar as possibilidades, sair da zona de conforto e partir para o enfrentamento em relação às práticas que silenciam a presença do negro na escola, de modo a contribuir para que cada criança negra possa orgulhar-se do seu pertencimento etnicorracial.

Cito o canto litúrgico da guarda de congado de São Bartolomeu, do bairro Concórdia de BH, no qual o meu aluno da educação infantil faz parte, cumprindo uma tradição familiar.

“Coroa bonita / vou festejar / eu peço
licença / pra me apresentar / Eu pisei
na areia / na areia do mar / a coroa
do rei / eu vou festejar” (Domínio
Público).

Para finalizar, como disse PESSOA:

“Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas que já
têm a forma do nosso corpo,
esquecer nossos caminhos que nos
levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia: e se não
ousamos fazê-la, teremos ficado para
sempre à margem de nós mesmos”
(PESSOA,1926)

3. OBJETIVOS

A Educação Infantil deve ser ministrada no intuito de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, formando sujeitos autônomos capazes de, a partir do acesso a informações relevantes, pautadas na ética, desenvolver conceitos que tornem o educando um ser pleno num processo interativo, contínuo, dinâmico e global.

A criança inserida no espaço escolar busca descobrir o mundo ao qual pertence, por meio da relação que estabelece com o meio. Cabe á escola estimular, e valorizar a busca dos conhecimentos em ações que promovam e instiguem a curiosidade dos pequenos. Essa relação formula conceitos que se solidificam a partir da construção do indivíduo e da “outredade” que ele estabelece na relação consigo e com o outro.

Portanto, o Plano de Ação em questão visa abordar, por meio de atividades práticas, a relação com o outro e o conhecimento do indivíduo, apresentando a diversidade cultural, a pluralidade e o combate ao racismo e ao preconceito. Visa também, a promover situações que permitam o desenvolvimento de valores como o respeito, responsabilidade, liberdade, cooperação e comunitarismo.

3.1. Objetivos Gerais

- Auxiliar a criança na percepção de si enquanto sujeito sócio-histórico e cultural, capaz de transformar a si mesmo e a sociedade que a cerca;

Respeitar o outro na sua diversidade, a partir da compreensão da importância da aquisição e prática de valores éticos que o tornem de fato e ou legitimamente um cidadão.

- Tornar o espaço escolar um ambiente prazeroso para as crianças negras e afrodescendentes por meio da divulgação continuada da sua cultura em um lugar de alteridade.

- Garantir a criança negra, o direito de viver e conviver em igualdade de condições , seja na escola, no bairro, garantindo a defesa dos seus direitos;

- Promover o sucesso escolar, valorizando a cultura dos educandos afrodescendentes;

- Possibilitar o acesso à imagem da criança negra, representada nos materiais didáticos e paradidáticos, garantindo a visibilidade das mesmas no espaço escolar;

- Promover o direito ao respeito e a dignidade da criança negra respeitando as diferenças e valorizando a diversidade etnicorracial;

- Estabelecer o fim do silêncio que envolve a questão racial na escola;

- Criar e viabilizar as possibilidades de todas as crianças negras constituírem-se cidadãs plenas.

3.2. Objetivos Específicos

Na conclusão do plano de ação pedagógica e das vivências realizadas no espaço escolar espera-se que os educandos:

- Tenham aprimorado o conhecimento de si e do outro;

- Tenham experiências em africanidade que reforcem a sua auto-estima;
- Sejam preparados por essas experiências para o contato com conceitos e atitudes preconceituosas de modo a se portar de maneira ética em relação á cultura a identidade e diversidade africana e afro-brasileira.

4. METODOLOGIA

“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”

Sant Exupéry

O trabalho desenvolvido na E.M. Monteiro Lobato pretendeu abordar o cuidar e o educar como funções essenciais no trato com a educação infantil, devendo ser operacionalizados de forma a fazer parte do cotidiano da escola. Destacamos que, embora o cuidar e o educar sejam funções indissociáveis na educação infantil, são funções importantes e necessárias para todas as etapas da educação do ser humano.

O cuidar significa favorecer e contribuir para que o outro se desenvolva como ser humano. Implica compromissos e afetos com o outro, atendendo as suas necessidades físicas e biológicas, de segurança e afetivas. O cuidado com as crianças, ou seja, o compromisso com o seu desenvolvimento, vai refletir-se na programação pedagógica e nos recursos didáticos que serão disponibilizados para os educandos, com um enfoque que privilegie á cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil:

“Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais para a formação de crianças felizes e saudáveis ‘. (Brasil, 1998, p.23)

4.1 “Espelhamentos e possibilidades altruístas em africanidade pela contribuição ancestral para crianças negras”.

“Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”

“ Uma das tarefas mais importantes da prática educativo- crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor (a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de se reconhecer objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do “não eu” ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. “(FREIRE, 1999)

O público alvo deste Plano de Ação Pedagógica foi constituído por crianças de 4 e 5 anos do 2º ciclo da educação infantil. Toda a classe, com 20 alunos freqüentes, participou das ações pedagógicas desenvolvidas, porém foram enfatizadas quatro crianças da turma, especificamente, sobretudo no que se refere aos envios de registros destas ações pedagógicas. O que há de intercessão entre as quatro crianças são as características etnicorraciais em africanidade (fenótipos) ou seja, o fato de serem negras.

A ação Pedagógica foi feita de forma distinta para cada uma das quatro crianças abaixo listadas, visando à afirmação de sua africanidade.

Com **Bintou**, trabalhei a estética corporal negra. Essa criança passa por situações de conflito, por apresentar uma estética negra, sofrendo preconceito racial. O agravante é o fato de ela ser uma menina pobre, incluída, nos programas assistenciais do governo e ser moradora dos aglomerados da periferia de BH.

Para **Nito**, planejei atividades voltadas para a ancestralidade no congado por ele fazer parte de um grupo familiar de matriz religiosa africana.

Especificamente, para o caso do aluno Dino, enfoquei a auto-estima e a inclusão, por ser ele um aluno com necessidades educativas especiais.

Em relação ao aluno **Angelino**, enfoquei as relações de gênero, uma vez que esta criança relativiza os arquétipos e os jogos simbólicos entre os gêneros, passando por preconceitos por estar fora dos padrões já pré – estabelecidos, mesmo na infância. Por não se enquadrar aos modelos, a criança sofre preconceito por apresentar uma ambigüidade no modo de se expressar e pelo fato de seus centros de interesse não se enquadrarem ao

pertencimento do seu grupo de gênero. Essa criança favorece o trabalho com a diversidade.

4.2 Cronograma de execução e desenvolvimento das ações pedagógicas

O Plano de Ação Pedagógica voltado para ações afirmativas em africanidade foi inaugurado e começou a ser desenvolvido com as crianças no dia 13 de Maio de 2010, com data prevista para encerramento no dia 20 de Novembro do mesmo ano. As datas foram escolhidas pela relevância para a história dos negros e afro-descendentes no Brasil.

Na última sexta-feira de cada mês, a partir do início do projeto, a turma passou a cumprir um programa de apresentações relacionadas com o tema africanidade. Foram desenvolvidas atividades com temáticas ligadas à cultura africana e sua contribuição ancestral, bem como os seus reflexos na atualidade.

4.2.1 Brinquedos e Brincadeiras

MAIO		
TEMA	MATERIAL DIDÁTICO	ATIVIDADES
		1. oficina de bonecas Abayomi
		2. releitura e produção de texto coletiva a partir da observação, pelas crianças, da obra pictórica de Cândido Portinari <i>As Três Marias</i> .
		3. canção da Bonequinha Preta, de minha autoria
		4. representação teatral dessa mesma história.

4.2.1.1 Procedimentos e avaliação da atividade

Após a conversa informal com a turma, e a leitura da obra de Alaíde Lisboa, pude observar que as crianças já apresentavam conceitos muito rígidos sobre brinquedos para menino e para menina. A partir da leitura da obra, pude dialogar com as crianças a respeito dos brinquedos e das brincadeiras. Expliquei que meninos e meninas poderiam desfrutar dos mesmos brinquedos e se divertir com qualquer um deles sem distinção de gênero, se assim o desejassem. Para desmistificar preconceitos utilizei a pintura de Cândido Portinari, *As três Marias*. Esta tela apresenta meninas soltando pipas e balões, juntamente com outras obras onde crianças brincam livremente pelas paisagens de Brodóski. Balões, pipas, palhaços, peões, fazem parte do universo infantil e convidam os pequenos a partilhar experiências em momentos lúdicos. Um texto coletivo foi produzido pelas crianças a partir da leitura da obra.

Outro ponto relevante foi a estética da personagem apresentada no livro *A Bonequinha Preta*, que valoriza a beleza negra. Todas as crianças fizeram a oficina das bonecas Abayomi, de origem africana yorubá, e levaram para casa sua lembrancinha da leitura da obra. Os meninos apelidaram o boneco preto de “Abayoti” e escolheram estampas de animais selvagens para fazer bravos guerreiros de pano.

O trabalho com a obra de Alaíde Lisboa na literatura e de Cândido Portinari nas artes plásticas oportunizou, a desmistificação de preconceitos e permitiu que todas as crianças vivenciassem a riqueza contida na diversidade cultural, no trato com as relações de gênero, etnicorraciais, entre outras.

4.2.1. 2 Interdisciplinaridade:

O trabalho com a obra de Alaíde Lisboa dialogou com:

Natureza e sociedade: No reaproveitamento das sobras de tecido descartadas de fábricas de roupa de malha para confeccionar a boneca Abayomi, desenvolvendo nos educandos, conceitos fundamentais de reciclar e reaproveitar. Permitiu ampliar conhecimentos sobre a fauna africana, por meio da estampa dos tecidos que faziam referência a pele dos animais selvagens.

História do Brasil: Para contextualizar a história da boneca Abayomi e da Bonequinha Preta, fez-se necessário falar da extradição dos negros da África

para o Brasil no período da escravidão e da grande contribuição cultural e ancestral desses povos .

Matemática: por meio do trabalho com figuras geométricas presentes nas estampas dos tecidos e da fixação das cores primárias.

Trabalho com o corpo e o movimento: o lúdico por meio da dança, dramatização, linguagem oral e do desenvolvimento do domínio corporal.

Artes Plásticas: Observação e contato com a pintura de Cândido Portinari, releitura das obras

Alfabetização e letramento: produção de texto coletivo a partir de observação da pintura do artista.

4.2.2 Cabelos Étnicos

JUNHO		
TEMA	MATERIAL DIDÁTICO	ATIVIDADES
		1. Oficina de penteado afro
		2. Teatro da história da Menina Bonita do laço de fita e canção dos cabelos, de minha autoria.
		3. Observação de obra pictórica do artista Di Cavalcanti : Mulheres de trança, Família na Praia e Mulheres com Frutas.
		5. Oficina de cabelos afro, desfile dos penteados. 6. Montagem de painel de fotos com penteados afro de alunos e funcionários da escola

4.2.2.1 Procedimentos e avaliação da atividade

A relação com o cabelo crespo ou étnico, se não for trabalhada com respeito em ações afirmativas, pode levar uma criança a crer que o seu cabelo, não é bonito, podendo causar danos irreversíveis a sua auto-estima. Infelizmente a nossa sociedade é preconceituosa e não valoriza a beleza negra, priorizando a estética caucasiana.

O trabalho desenvolvido em classe priorizou, a beleza dos cabelos crespos e a sua rica plasticidade que se desdobra em vários penteados, oferecendo as crianças negras e afro-descendentes a possibilidade de se reconhecerem belas.

Em sala de aula as crianças demonstraram estranhamento diante das gravuras arcaicas sobre cabelos contidas no livro *Cabelos Axé*, entretanto reconheceram os penteados afro que faziam parte da sua cultura familiar e citaram os parentes que faziam uso dos mesmos.

A medida que o tema foi se desenrolando, o olhar foi se acostumando com a aparente diferença e com a “boniteza” presente nos penteados afro.

Algumas crianças criaram “coragem” e desafiaram suas mães, ousando sair da escola com os cabelos crespos soltos, uma vez que esses cabelos não podem estar desamarrados, pois incomodam uma velha estética vigente.

O fato é que cabelos antes mal cuidados, passaram a vir para a escola trançados, enrolados, enfeitados, em um discurso claro de beleza e auto-aceitação.

Fizemos um painel com fotos dos cabelos. A frase slogan foi a seguinte: “Cabelo bacana, cabelo legal é aquele que é lindo em todas as suas possibilidades”.

O tema cabelos crespos ofereceu oportunidade às crianças de se reconhecerem lindas fora dos padrões ditatoriais de beleza impostos pela sociedade. Este reconhecimento foi reforçado pela beleza plástica das mulheres de trança do artista Di Cavalcanti.

O importante é as crianças aprenderem a se amar por inteiro, sem restrição, sem exceção a nenhum componente da sua estética.

4.2.2.2 Interdisciplinaridade:

O trabalho com os cabelos permitiu o diálogo com:

- d **História** – Acesso a memória ancestral por meio das imagens contidas nos textos e nas gravuras do material literário consultado.
- e **Natureza e sociedade** – Trabalho com o esquema corporal, saúde e estética e identidade.
- f **Corpo e movimento** – Trabalho com as noções topológicas, por meio da dança, dramatização, linguagem oral, esquema corporal
- g **Artes Plásticas**- Observação das obras do pintor Di Cavalcanti e a beleza das mulheres retratadas em suas pinturas com a estética africana nas tranças dos cabelos.

No mês de Julho a turma direcionou as apresentações artísticas para o ensaio da quadrilha e os festejos juninos. Logo após, as crianças entraram de recesso escolar. O projeto foi reiniciado no mês de Agosto.

4.2.3 As Máscaras e panôs africanos

AGOSTO		
TEMA	MATERIAL DIDÁTICO	ATIVIDADES
		1. Oficinas de máscaras e panôs Africanos
		2. Apresentação do livro mostrando a cultura milenar e diversa dos povos do sul da África. (Ndebeles, Xonas).
		3. Produção de texto coletivo sobre o livro Bruna e a galinha d'angola.
		4. Observação de obra pictórica do artista Di Cavalcanti : Mulheres de trança, Família na Praia e Mulheres com Frutas.
		6. Apresentação de obra pictográfica de Pablo Picasso: Os Três Músicos, As demoiselles d'Ávignon (recorte)
		7. Apresentação do filme Kiriku e a feiticeira

4.2.3.1 Procedimentos e avaliação da atividade

O trabalho pedagógico no mês de Agosto enfatizou a contribuição cultural dos povos do sul da África. Com os Ndebeles, as crianças tiveram

contato com as figuras geométricas e com a beleza da combinação das cores primárias presente na decoração das casas. A partir da estética dos Ndebeles, as crianças criaram lindos panôs, combinaram cores e exploram formas.

No segundo momento foi estudado o grupo dos Xonas, onde máscaras foram feitas a partir de moldes de gesso e pintadas de acordo com a criatividade dos alunos. Pratos descartáveis de papel, retalhos coloridos, sacos de rafia e linhagem foram reaproveitados após o descarte da cantina e fizeram parte da decoração das máscaras e panôs.

As crianças tiveram acesso a obra literária Bruna e a galinha D'Angola disponibilizada pela kit de literatura afro selecionado pela SMED a todas as escolas de educação básica e produziram um texto coletivo em um reconto do livro. Uma das crianças pronunciou a frase “a gente viu e a gente aprendeu,” mencionando o fato de terem gostado da produção literária de Gercilda. Falamos sobre animais domésticos e acabei descobrindo que algumas crianças, tal qual a personagem do livro, tinham galinhas como animais de estimação.

Os alunos tiveram conhecimento da importância ritual das máscaras para os povos africanos e fizeram relação com a cultura das máscaras no Brasil, no período carnavalesco.

Para ilustrar por meio de animação a cultura africana, foi apresentado as crianças, filme Kiriku e a Feiticeira, no qual elas puderam observar , o cenário e a forma de vida dos povos da África.

As aventuras do pequeno herói trouxeram bons exemplos de cordialidade, cooperação, altruísmo, solidariedade.

As crianças, puderam perceber a relação com a ancestralidade,e a importância das nossas ações no intuito de transformar o mundo.

4.2. 3.2. Interdisciplinariedade:

d Natureza e Sociedade: trabalhamos com o conceito de reaproveitamento de materiais descartáveis no espaço escolar.

Reutilizar e reaproveitar materiais descartados pela escola em um projeto pedagógico tem como finalidade formar conceitos que visam a uma melhoria na qualidade de vida dos sujeitos e do planeta em que vivemos.

- e **Matemática:** trabalho com as noções topológicas, cores primárias, geometria.
- f **História e Ancestralidade:** O trabalho com culturas ancestrais, permite ao indivíduo, reconhecer-se como sujeito e objeto histórico . As ações afirmativas favorecem esse sujeito identificar seu pertencimento étnico, melhorado a sua auto-estima.
- g **Artes Plásticas:** As crianças tiveram a oportunidade de conhecer as pinturas de Pablo Picasso relacionadas com as máscaras africanas e perceber a beleza estética contida na obra do artista e na cultura ancestral africana.

4.2.4 Plantas medicinais

SETEMBRO		
TEMA	MATERIAL DIDÁTICO	ATIVIDADES
		1. pesquisa de receitas medicinais caseiras dos familiares dos alunos e funcionários da escola.
		2. Confecção de livro de receitas caseiras com a participação dos familiares dos alunos e funcionários da .
		3. Trabalho com a obra de Lygia Clark- livros sensoriais, a partir de coleta de dados e material da horta.
		4. Chá da tarde para as crianças com ervas medicinais coletadas da horta. 5.Leitura de texto falando da tradição da medicina popular no Brasil

4.2.4.1 Procedimentos e avaliação da atividade

A educação no espaço escolar deve ser entendida como tarefa de todos.

Os saberes não devem estar “centralizados” nos conhecimentos pedagógicos do professor. Descentralizar conhecimentos favorece e ou amplia os saberes dos educandos. Cora Coralina já nos dizia que “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Dessa forma, convidar outros funcionários da escola para contribuir com seus saberes para o projeto valorizou esses indivíduos e desmistificou o papel do educador como o único responsável pela prática pedagógica.

Estudar as plantas medicinais permitiu às crianças ter acesso ao passado cultural africano e indígena, onde a prática da auto-medicação e dos cuidados com a saúde eram fundamentais para a sobrevivência e manutenção da vida do sujeito. No Brasil, pelas nossas condições sociais, encontramos atualmente e fora dos centros urbanos, comunidades que sobrevivem, única e exclusivamente dos cuidados e da sabedoria medicinal tradicional das plantas.

Por ser um traço cultural, quase todo brasileiro tem no bolso uma antiga receita de chá curativo, contribuição ancestral das matrizes indígenas e africanas.

Para ilustrar o projeto, selecionei a artista Lygia Clarck, pelo relevante diálogo com as sensações e o trato com o corpo do sujeito, que vão gerar conhecimento a cerca da identidade do indivíduo.

A arte de Lygia propicia a compreensão e a incorporação do cotidiano como formas de apoiar os processos de construção da identidade cultural.

Descobrir quem somos e procurar compreender o modo de ser dos outros são os primeiros passos para que possamos interagir com respeito.

“Identidade Corporal”

“Edith Derdyk diz que o corpo, com seus impulsos e reações, é a manifestação de uma vontade. O corpo é o nosso querer no mundo, tornando possível a percepção de uma identidade, histórica única do indivíduo. A noção do si-mesmo é assentada na experiência da vida num corpo.(...) O corpo humano pode ser considerado como um instrumento de formação e de modificação do mundo.(...) Conhecer e transformar nosso instrumento é conhecer e transformar o mundo. O corpo potencializa a materialização de nossos queres no mundo, expressando até involuntariamente a

necessidade de concretização de projetos.

A presença corporal confirma o ser, o estar e o fazer do homem no mundo.(...)São milhares as maneiras de representar a figura humana, as quais, provavelmente, estiveram associadas às condições e circunstâncias de uma certa época, bem como interligadas à relação que o homem mantém com seu próprio corpo: reflexos de uma determinada visão do mundo. Cada época desenha sua figura, sua imagem, sua persona cultural.(...) Inclusive as várias formas e posturas corporais que os próprios artistas assumiram ao desenhar refletem toda uma maneira de estar no mundo”

(Feldenkrais, Moshe”Consciência pelo movimento e Vida e Movimento. São Paulo: Summus,1977 / 1988).

Seguindo a linha de raciocínio da artista me propus a trabalhar as experimentações sensoriais de Lygia no intuito de ampliar em meus educandos o domínio do conhecimento de si,ou seja da própria identidade.

4.2.4. 2 Interdisciplinaridade

Natureza e sociedade: Trabalho com os sentidos: o corpo é explorado em seus sentidos pelo contato com a arte da Lígygia Clarck; proximidade com as plantas e a horta da escola. Contato com o ciclo de vida dos insetos e das plantas.

Ancestralidade: Resgate da cultura popular por meio da sabedoria ancestral e da cultura familiar presente na sabedoria medicinal por meio das plantas.

História: Acesso a cultura popular brasileira por meio da contribuição ancestral dos índios e negros e o domínio do saber medicinal das plantas. História do Brasil colonial e as relações dos colonizadores com os nativos e negros retirados de África no nosso país.

4.2.6 A presença dos reis africanos e afro-brasileiros na literatura infantil

OUTUBRO		
TEMA	MATERIAL DIDÁTICO	ATIVIDADES
A presença dos reis africanos e afro-brasileiros na literatura infantil		1. Leitura e releitura das obras: Chico Rei, Chica da Silva e o Casamento da princesa
		2. Confecção de livros objeto a partir da releitura da obra, feita pelas crianças: a- livro bambolê, b- livro pneu e c- livro pet
		3. Caixa de contos contendo: fantasia de rei e rainha, um livro relacionado com o tema, um boneco dos personagens
		4. festa de aniversário das princesas dos contos de fada, destacando a princesa Tiana do conto “A princesa e o sapo” versão da Disney.

4.2.5.1 Procedimentos e avaliação da atividade

No início desta etapa, foi apresentada aos alunos a obra do kit literário sobre as personalidades africanas. Fiz uma pesquisa histórica sobre os reis mineiros e convidei os pais dos alunos a participar do projeto, lendo as histórias para seus filhos em casa, pelo uso da “caixa de contos”.

Posteriormente, confeccionamos “livros objetos”, a partir do reaproveitamento de objetos descartados na escola, tais como garrafas pet, bambolês e pneus.

O trabalho com os reis desperta valores superestimados nas crianças pela beleza e riqueza do repertório histórico e artístico. Longe do discurso de descendentes de escravizados, o contato com a história dos reis oportuniza aos educandos um sentimento de orgulho pelo pertencimento etnicorracial em africanidade.

Interdisciplinariedade:

Geo-história: oferecer aos educandos um contato com o ambiente histórico do período colonial onde se passou a vida dos reis no Brasil

Literatura: leitura e releitura de obras que afirmem os valores superestimados nas crianças em relação ao pertencimento etnicorracial em africanidade

Artes: Trabalho com o universo pictórico de Rugendas e Debret, valorizando costumes, tipos humanos, cotidiano relacionado a cultura africana e afro-brasileira.

Alfabetização e letramento: permitir que as crianças após a leitura dos textos, oralmente e em grupo façam o reconto das histórias dos reis africanos.

4.2.6. Novembro

No mês de Novembro, as atividades pedagógicas foram interrompidas, destacando-se o dia 20, o Dia da Consciência Negra, para as comemorações em ações afirmativas em africanidade. A escola nesse dia, abriu suas portas para a comunidade apresentando um cronograma onde se destacaram

apresentações culturais e informes de relevância para a afirmação da identidade negra.

No Dia 20 de Novembro, duas salas apresentaram uma mostra de trabalhos desenvolvidos no decorrer do ano sobre africanidade. Essa exposição foi visitada pelos pais, alunos, visitantes e moradores da comunidade.

5. AVALIAÇÃO

Após um ano e meio no curso de pós graduação em História da África e Culturas Afro-brasileiras, pude rever conceitos e aprimorar meus conhecimentos no que tange às culturas africanas.

A sala de aula e os espaços externos da Faculdade de Educação da UFMG, lugares de sociabilidade, também contribuíram enormemente para somar saberes que, muitas vezes, pela experiência de colegas de classe, contribuíam para formar conceitos valorosos que muito auxiliaram para o meu aprimoramento profissional.

Na escola onde leciono, realizei atividades pedagógicas pautadas na lei 10.639/03. O diálogo com os pais e com os meus alunos, me proporcionaram momentos de grande realização ao ver possibilidades altruístas em educação etnicorracial e ações afirmativas se concretizarem no meu trabalho pedagógico.

Mais do que aprofundar meus conhecimentos em culturas africanas, pude mergulhar em um conhecimento pessoal e tal qual meus educandos, acabei por me conhecer e reconhecer em africanidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de pós-graduação *Latu sensu* em docência na Educação Básica /História da África e Culturas Afro- brasileiras me proporcionou, uma incursão meticulosa em um melindre histórico, que é a questão dos negros no Brasil.

As experiências vividas durante o curso, transitavam em campos de alto teor psíquico e possibilitavam o afloramento de questões pessoais emersas do fórum íntimo, uma vez que estudar a vida dos nossos antepassados escravizados e negados historicamente sempre foi um tabu .

Deparei-me com responsabilidade pedagógica em africanidade. A tarefa não é simples, mas descobri-me apaixonada pela questão dos negros e a sua história, que também é a minha e é a dos meus antepassados.

Não sou filha de Adão, sou descendente de Luzia, mulher negra ancestral, antepassada do mais antigo dos homens, brasileira como eu. África pangeia, desfacelada, dividida, mãe em toda parte de filhos subtraídos, a ti rendo as oferendas e as graças dos orixás.

Da equipe pedagógica da UFMG reconheço os esforços em oferecer uma educação de qualidade .

Dos amigos do curso guardarei as boas lembranças nos momentos de troca de experiência em sala e demais espaços de socialização na faculdade.

Concluo o curso amadurecida e reflexiva, no que tange às questões em africanidade. Esses são os primeiros passos da marcha esperançosa do "caminheiro da estrada" que acredita que o caminho se faz caminhando.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha D'Angola; ilustrações Valéria Saraiva**, 3 ed. Rio de Janeiro: EDC. Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2003.

ANTÔNIO, Luiz. **Minhas Contas**. Ed. Cosacnaif

BARBOSA, Débora. O rei congo e o seu congado. Belo Horizonte: Literato, 2009.

_____. Chica da Silva, a rainha dos diamantes. Belo Horizonte: Literato, 2009.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana; p.35

FERRER Y GUARDIA, Francisco . **Crônica General de Espana**. Ediciones Jucar . 1930.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, 1996

LUZ, Narcinália. Patrimônio Civilizatório Brasileiro. 1997

MACHADO, Ana Maria **Menina Bonita do Laço de Fita**, Editora Ática, 1997

Munanga, Kabengele. Artigo: Superando o racismo na escola. Revista do professor, 2008

OLIVEIRA, Aláide Lisboa de. **A Bonequinha Preta/Aláide** . Belo Horizonte, Editora Lê, 2004.

Oliveira, in Zanatta . Pedagogia e mediação em Reuven Feurestein Sumus 2003

OS NEGROS, OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A DIVERSIDADE CULTURAL II - Série Pensamento Negro em Educação Vol. III.

Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares Nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana

PORTINARI, Cândido. **Crianças famosas**. Ed. Callis

QUENTIN ,Laurence e REISSER Catherine. **Ao Sul da África**. Ed
Companhia das Letrinhas

RAMOS, Arthur. **Aculturação Negra no Brasil**. 1930

Revista do professor 4ª coleção Educativa-2004

ZANATTA, Sílvia. Pedagogia e mediação em Reuven Feurestein. Sumus,
2003

ANEXOS



