



**Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
INSTITUTO DE ARTES**

ALBERTO RODRIGUES DOS SANTOS

**AOS PÉS DE UMA ÁRVORE LAVEI MEUS OLHOS
PARA ENXERGAR O MISTÉRIO**

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**São Paulo
2016**

Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Alberto Rodrigues dos Santos

**AOS PÉS DE UMA ÁRVORE LAVEI MEUS OLHOS
PARA ENXERGAR O MISTÉRIO:
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Paulo

2016

Alberto Rodrigues dos Santos

**AOS PÉS DE UMA ÁRVORE LAVEI MEUS OLHOS
PARA ENXERGAR O MISTÉRIO:
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração em Ensino de Artes. Com financiamento da CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal do ensino superior.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

São Paulo

2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

S237a Santos, Alberto Rodrigues dos, 1974-

Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o
mistério : experiência na educação infantil / Alberto Rodrigues dos
Santos. - São Paulo, 2016.

151 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov.

Dissertação (Mestrado Profissional Prof-Artes) – Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Educação de crianças. 3. Cultura. 4.
Africanidade. I.Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

ALBERTO RODRIGUES DOS SANTOS

**AOS PÉS DE UMA ÁRVORE LAVEI MEUS OLHOS
PARA ENXERGAR O MISTÉRIO:
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de concentração em Ensino de Artes, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

Instituto de Artes – UNESP

Profa. Dra. Valeria Peixoto de Alencar

Instituto de Artes – UNESP

Prof. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

São Paulo, 04 de julho de 2016

À Maria e a Pedro, que me ensinaram o sentido da fé.
Ao Marcio Bergamini, que sempre acreditou na minha potência criadora.
Sua autoconfiança desperta a minha.
Às minhas irmãs e à dona Toninha, que foram verdadeiras ouvintes durante este percurso.
Com vocês aprendi a ouvir e a escutar.
Aos meus alunos, que me ensinaram a ver com olhos de “olhar”.
Crianças (erês) que abriram meus olhos para enxergar o invisível.

AGRADECIMENTOS

À professora Eliane Bambini Gorgueira Bruno, que me ensinou a amar a vida e a profissão.

À professora Luiza Christov, que me apresentou as “palavras de abrir”.

Às professoras Rita Bredariolli, Rejane Coutinho, Agnus Valente, Valquiria Prates, Milton Sogabe, pelas imensas contribuições durante minha caminhada no mestrado.

À Regina Ramoska, que me incentivou a seguir em frente com a ideia da contação de histórias aos pés das árvores da escola.

À Rose Rodrigues, amiga e parceira nas artes, no ensino e na pesquisa.

À Noemia Scaravelli, que me dava pouso e aconchego nas noites frias e quentes da Lapa.

Aos colegas de mestrado, que durante toda a caminhada foram companheiros na troca de ideias e no fervor de contribuir para uma educação de qualidade.

À Sandra do Val e Eliane Ramos de Moraes, pela dedicação nas revisões dos textos.

Ao departamento municipal de educação de Piraju pelas parcerias formadas.

Aos amigos do grupo de pesquisa do IA - Arte e Formação de Educadores.

A todos os funcionários e professores da rede municipal de ensino de Piraju que acompanharam o projeto e contribuíram de inúmeras formas.

Às famílias dos alunos que estiveram presentes e apoiaram a pesquisa.

À família Bergamini, que assumiu o papel de minha segunda família depois que me mudei para o interior.

Ao Profartes, pela oportunidade de cursar este mestrado tão importante para a formação de professores de Artes. Obrigado pelas políticas públicas em prol da educação brasileira.

À Efambomi, Filha de Santo do Ilê Asé Oxum Mitaladê e Ogum Beira-Mar.

Aos meus amigos, que entenderam minha ausência.

Aos meus mentores, guias e orixás.

Axé!

RESUMO:

O trabalho em questão tem como tema central a Lei 10.639/03 nas aulas de Artes, especificamente, na educação infantil. Nele, são questionadas possibilidades de implementar tal lei em um sistema de ensino baseado na educação tradicional, tendo como metas ações que estimulem novas formas de aprendizado. Neste trabalho, proponho uma experiência étnico-racial a partir da contação de histórias de mitos africanos aos pés das árvores localizadas no jardim da EMEI Moacir Faria, em Piraju-SP. Engendramos um processo com vários caminhos possíveis de se percorrer o território africanidade, criando uma rede, ou rizoma, de elementos motivacionais contidos no próprio meio natural em que se deu a experiência. Assim, baseado nos *griôs*, e em minha trajetória de vida, reflito sobre esta experiência aos pés das árvores. É neste entrelaçamento de mitos contados aos pés de árvores, com a experimentação artística de forma performática, por vezes pelo jogo, ora ritualística, ora artesanal, que se propicia, com a imaginação criadora, a construção do conhecimento e a criação artística em vias de mãos duplas: alunos e professor.

Palavras-chave: Arte e educação. Educação de crianças. Cultura. Africanidade.

ABSTRACT:

This work of research is focused on the Law 10,639 / 03, about Art classes, specifically in early childhood education. It calls into question the possibility to implement this law in an education system based on European methods, aiming to propose actions to encourage new forms of learning. In this paper we propose an ethnic-racial experience from storytelling of African myths at the foot of trees located in the garden of Moacir Faria kindergarten, in Piraju, state of São Paulo. We engendered a process with many possible ways to navigate the territory of africanity, creating a network or rhizome of motivational elements in the own natural environment where the experience occurred. Thus, based on "*griôs*", we propose an experiment under the trees of our school reinventing the custom of africans gathered around baobab trees to know the stories of their ancestors. And in this interweaving of myths told under the trees with artistic experimentation, sometimes in a performatic way, or through the game, sometimes in a ritualistic way, sometimes on handmade works, which provides, through the creative imagination of children, building knowledge and creating art .

Key Words: Art and Education. Education of children. Culture. Africanity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 01 – Esquema ilustrativo baseado em Mello, 1986 | 43 |
| Figura 02 – Ogum da minha mãe Maria | 65 |
| Figura 03 – Irmãs Isaura (equede) e Ivete | 65 |
| Figura 04 – Mapa de localização do município de Piraju | 69 |
| Figura 05 – Comparação das tonalidades das peles | 81 |
| Figura 06 – Experimentação das tonalidades com guache | 81 |
| Figura 07 – A cor da minha família | 81 |
| Figura 08 – A cor da minha família | 81 |
| Figura 09 – Recolhendo sementes, folhas, gravetos e pedras no jardim | 82 |
| Figura 10 – Criando os caminhos com pedras e gravetos | 83 |
| Figura 11 – Batendo e ouvindo a árvore | 85 |
| Figura 12 – Ilustrações da história contada na aula anterior | 86 |
| Figura 13 – Ilustrações da história contada na aula anterior | 86 |
| Figura 14 – Desenhos - Baobás | 88 |
| Figura 15 – Desenhos - Baobás | 88 |
| Figura 16 – Aqui o aluno vê Olorum como anjo | 88 |
| Figura 17 – Desenhando figuras geométricas com flores | 89 |
| Figura 18 – Desenhando figuras geométricas com flores | 89 |
| Figura 19 – Contornos dos corpos | 90 |
| Figura 20 – Contornos dos corpos | 90 |
| Figura 21 – Jardim de formas humanas | 90 |
| Figura 22 – Jardim de formas humanas | 90 |
| Figura 23 – Abayomis | 91 |
| Figura 24 – Após ouvir a história de Iroko | 93 |
| Figura 25 – Crianças cantando a música “Oração ao Tempo” | 94 |
| Figura 26 – Pintura corporal | 94 |
| Figura 27 – Abertura do portal | 96 |
| Figura 28 – Contação de história – A criação do mundo | 96 |

| | |
|---|-----|
| Figura 29 – Plantio das sementes | 97 |
| Figura 30 – Plantio das sementes | 97 |
| Figura 31 – Plantio das sementes | 97 |
| Figura 32 – Caxis secos | 98 |
| Figura 33 – Criação das galinhas de angola com caxis secos | 99 |
| Figura 34 – Criação das galinhas de angola com caxis secos | 99 |
| Figura 35 – Chifres de boi recolhidos na “graxaria” | 100 |
| Figura 36 – Contação de história – mito lansã | 101 |
| Figura 37 – Contação de história – mito lansã | 101 |
| Figura 38 – Ressignificando os chifres de bois | 102 |
| Figura 39 – Ressignificando os chifres de bois | 102 |
| Figura 40 – Dramatização do mito de lansã – Iniciativa das crianças | 103 |
| Figura 41 – Elemento: barro – Nanã na visão das crianças | 104 |
| Figura 42 – Elemento: barro – Nanã na visão das crianças | 104 |
| Figura 43 – Os ibejis na visão das crianças | 105 |
| Figura 44 – Os ibejis na visão das crianças | 105 |
| Figura 45 – Decalque com folhas | 106 |
| Figura 46 – Decalque com folhas | 106 |
| Figura 47 – Mistura de cores | 106 |
| Figura 48 – Mistura de cores | 106 |
| Figura 49 – Criação da cobra arco-íris | 107 |
| Figura 50 – Criação da cobra arco-íris | 107 |
| Figura 51 – Performance: Oxumarê, a cobra arco-íris | 107 |
| Figura 52 – Aluno durante a performance | 108 |
| Figura 53 – Fogueira e desenhos em carvão | 108 |
| Figura 54 – Fogueira e desenhos em carvão | 108 |
| Figura 55 – Máscaras africanas | 109 |
| Figura 56 – Máscaras africanas | 109 |
| Figura 57 – Instrumentos africanos | 110 |

| | |
|--|-----|
| Figura 58 – Experimentando os instrumentos africanos | 110 |
| Figura 59 – Experimentando os instrumentos africanos | 110 |
| Figura 60 – Reco-reco e chocalhos | 111 |
| Figura 61 – Reco-reco e chocalhos | 111 |
| Figura 62 – Tamborzinhos | 111 |
| Figura 63 – Tamborzinhos | 111 |
| Figura 64 – Contação do mito de Oxaguiã | 112 |
| Figura 65 – Suco de inhame e preparação do quiabo refogado | 112 |
| Figura 66 – Suco de inhame e preparação do quiabo refogado | 112 |
| Figura 67 – Produções artísticas | 113 |
| Figura 68 – Produções artísticas | 113 |
| Figura 69 – Dramatização do mito | 114 |
| Figura 70 – Jogo de pega-pega – Imitando avestruz | 114 |
| Figura 71 – Jogo de pega-pega – Imitando avestruz | 114 |
| Figura 72 – Criando o avestruz | 115 |
| Figura 73 – Criando o avestruz | 115 |
| Figura 74 – Fazenda de criação de avestruzes | 116 |
| Figura 75 – Fazenda de criação de avestruzes | 116 |
| Figura 76 – Observando mais de perto | 116 |
| Figura 77 – Observando mais de perto | 116 |
| Figura 78 – Pintura coletiva – ovo de avestruz | 116 |
| Figura 79 – Lavagem dos olhos | 118 |
| Figura 80 – Lavagem dos olhos | 118 |
| Figura 81 – As formas das (nas) árvores | 118 |
| Figura 82 – As formas das (nas) árvores | 118 |
| Figura 83 – As linhas | 119 |
| Figura 84 – As linhas | 119 |
| Figura 85 – O elefante da (na) árvore | 119 |
| Figura 86 – Crianças organizando a exposição | 120 |

| | |
|---|-----|
| Figura 87 – Crianças organizando a exposição | 120 |
| Figura 88 – Público | 121 |
| Figura 89 – Público | 121 |
| Figura 90 – A instalação..... | 121 |
| Figura 91 – A instalação..... | 121 |
| Figura 92 – Local onde aconteceu a experiência | 121 |
| Figura 93 – Entrada da Instalação | 122 |
| Figura 94 – Galinhas de angola penduradas | 122 |
| Figura 95 – Galinhas de angola penduradas | 122 |
| Figura 96 – Chifres de lansã pendurados na árvore | 123 |
| Figura 97 – Crianças brincando na instalação | 123 |
| Figura 98 – Muda germinada | 124 |
| Figura 99 – Plantio da árvore “Tempo” | 124 |
| Figura 100 – Roda de griôs | 126 |
| Figura 101 – Roda de griôs | 126 |
| Figura 102 – Apresentação do Moçambique..... | 126 |
| Figura 103 – Apresentação do Moçambique..... | 126 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 01 – Paralelos entre deuses de diversas culturas | 57 |
|---|----|

"Os cientistas dizem que os humanos são feitos de átomos, mas a mim um passarinho contou que somos feitos de histórias."

(Eduardo Galeano)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 21 |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1. UMA HISTÓRIA RODEADA DE HISTÓRIAS..... | 27 |
| 1.1. A de adesão: ser professor de artes?..... | 29 |
| 1.2. A de ação: narrativas e experiências | 37 |
| 1.3. A de autoconsciência: autoriza a si mesmo para se transformar | 46 |
| CAPÍTULO 2 | |
| 2. A LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA QUE SILENCIA O CORPO | 49 |
| 2.1. O mito africano na escola | 52 |
| 2.2. A casa da Mãe Zefinha de Oxum | 62 |
| 2.3. O Professor griô: as narrativas, as metonímias, as metáforas e os mistérios ... | 65 |
| CAPÍTULO 3 | |
| 3. CONTEXTO POLÍTICO, HISTÓRICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PIRAJU..... | 69 |
| 3.1. Presença da cultura negra no município..... | 71 |
| 3.2. A Educação Infantil no Município | 72 |
| CAPÍTULO 4 | |
| 4. COMO TRANSFORMAR A PALAVRA EM EXPERIÊNCIA? | 77 |
| 4.1. Relato: o início – cores de pele | 78 |
| 4.2. Os amuletos mágicos | 82 |
| 4.3. Nossa primeira contação de histórias aos pés das árvores | 84 |
| 4.4. O baobá: a árvore invertida | 86 |
| 4.5. A árvore que sabia desenhar | 88 |
| 4.6. Abayomi: a boneca africana | 91 |
| 4.7. A criação do mundo na cosmovisão africana | 95 |
| 4.8. Iansã: a deusa do vento | 99 |
| 4.9. Os deuses africanos e os elementos motivacionais | 103 |
| 4.10. A lavagem dos olhos..... | 117 |
| 4.11. Roda de griôs: o saber está em todos os cantos..... | 125 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 127 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 137 |
| 7. ANEXOS | 141 |

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no mestrado profissional em Artes (Profartes) no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, meu objetivo era compreender a minha prática docente ou, pelo menos, encontrar caminhos que me aproximassem dela.

Durante o curso fui, aos poucos, refletindo nos conceitos e falas ouvidas durante as aulas das disciplinas cursadas e os experienciando, especialmente, nos encontros do grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores coordenado por Luiza Helena da Silva Christov. Tais encontros foram verdadeiras “palavras de abrir”, termo muito usado pelos participantes do grupo inspirado no poema *Fábula do Arquiteto* de João Cabral de Melo Neto¹.

Para os novos professores-pesquisadores que virão, espero que as reflexões que trago nas próximas páginas sejam verdadeiras “palavras de abrir”, pois além de levantar questões acerca de minha experiência docente, aponta para as dificuldades na implementação da Lei 10.639/03. Acredito que, para que a lei seja efetivamente realidade, é necessária a admissão de que vivemos em uma sociedade plural, portanto, com várias formas de saberes, com tempos e espaços diferenciados.

Para Alfredo Bosi, a admissão da cultura brasileira como plural “é um passo decisivo para compreendê-la como um 'efeito de sentido', resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço.” (BOSI, 1987, p. 7).

Esse “efeito de sentido” a que o autor se refere é a capacidade que o ser humano tem de dar significado às coisas. Essa busca do significado das manifestações culturais afro-brasileiras no cotidiano escolar, uma vez que são tratadas superficialmente e esporadicamente em datas específicas como o Dia da Consciência Negra e o Dia da Abolição da Escravatura, foi o que me fez iniciar essa pesquisa para dar “sentido” a elas nas aulas de artes.

¹ Com João Cabral inspiramo-nos a pensar a educação e a formação como portas de abrir. Seu poema *Fábula do Arquiteto* traz a ideia de que a arquitetura deve construir portas de abrir, portas por onde e nos parece outra metáfora importante para associarmos ao desejo de favorecer pensamento, fala, escrita, ação e modo de ser. Estamos buscando experiências de formação que se construam como portas de abrir, portas por onde. (CHRISTOV, 2012. p. 9).

Afinal, em um sistema de ensino tradicional em que o princípio da aprendizagem é baseado na relação “olho-cérebro”², como propor na educação infantil o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que tem no cerne de sua aprendizagem a relação corpo-meio envolta de narrativas, metáforas e mistérios sem ser mimético? Tentarei responder a essa pergunta buscando pistas contidas durante o percurso de minha investigação com uma proposta pedagógica baseada nos modos de ensinar e aprender dos povos africanos e afro-brasileiros.

A experiência que irei apresentar foi realizada no primeiro semestre de 2015 com crianças de 5 e 6 anos do ensino infantil da EMEI Moacir Faria, na cidade de Piraju, interior de São Paulo, e teve duração de 4 (quatro) meses. Escolhi essa faixa etária porque acredito que os “valores” são construídos desde os primeiros anos de vida. Penso que criar relações étnico-raciais positivas naturalizando as diferenças nesta fase é um passo importante para a superação futura do racismo. Cabe destacar que entendo por valores as orientações práticas para a ação social.

Conforme Muniz Sodré, são tais valores que nos guiam na tomada de decisões na sociedade, no julgamento, na comparação. A percepção da diversidade vai além das aparências, porque o olhar percebe e atribui valor ao mesmo tempo, e, quando atribui valor, atribui uma determinada orientação de conduta.³ Por isso, acredito que tais valores sejam criados em doses diárias, e assim se dá também o preconceito.

Durante todo o percurso da pesquisa, após cada ação, havia uma reflexão, e a cada reflexão, havia uma nova ação. Nesse sentido, a pesquisa-ação aqui proposta atinge outros campos que fogem à lógica da ação objetiva, mas que implica uma mudança subjetiva. A ação objetiva é entendida, por mim, como o “outro” e o meio em que vive e a ação subjetiva. o pesquisador e sua “essência”. Cabe destacar que a palavra essência empregada neste trabalho baseia-se no

² A academia se limita a transmitir ‘conhecimentos’ através essencialmente da relação olho-cérebro da prática da leitura dos textos escritos, confeccionados com papel e tinta, sem nenhum outro estímulo aos demais sentidos; representado ao contrário, pelo silêncio sinistro das bibliotecas. (Santos & Luz, 2007, p. 30).

³ A invenção do contemporâneo – Série novas ignorâncias – A ignorância da diversidade. Muniz Sodré. Gravado no Espaço Cultural CPFL. Produção: CPFL Cultura. Concepção e coordenação: Augusto Rodrigues. Curador: Jorge da Cunha Lima. Produtora Audiovisual Quark. Direção: Sérgio Zeigler. Disponível no site: cpflcultura.com.br. ou em <https://www.youtube.com/watch?v=WfmEABJVeU4> – acessado em: 30 de março de 2015

pensamento de Sartre em que “essência” é algo (ser) que construímos ao longo de nossa existência e de acordo com nossas escolhas.

Segundo Barbier: “O pesquisador está ao mesmo tempo presente com todo seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador, enquanto pesquisador profissional”. (2002, p.69). Dessa forma, entendo que a mudança ocorreu em ambos os lados na relação professor-aluno, sujeitos envolvidos neste trabalho. Para ele:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. (BARBIER, 2002, p.70 e p.71).

O autor ainda nos esclarece que as situações-limite da existência individual e coletiva envolve criação, paixão, nascimento, morte, excentricidade, solidão, afetividade, escuta das minorias em situação problemática. A complexidade humana são campos de investigação que a pesquisa-ação existencial apreende com habilidade e compreensão. Há o tempo da maturação e o instante da descoberta. (BARBIER, 2002). É possível notar que o autor ao denominar a pesquisa-ação existencial tem como referência o existencialismo sartriano em que predomina a ideia da existência que precede a essência, sendo que são as ações e escolhas do homem que formam sua essência, seu ser.

Refletindo sobre o exposto até aqui, concluí que a base metodológica desta pesquisa é a pesquisa-ação existencial, utilizando-se de ações junto aos alunos e a comunidade escolar na busca de entender o misterioso processo de aprendizagem que encontramos nas “comunidades terreiros”, entendidas como comunidades de Candomblé.

Para criar tais ações e analisá-las, pautei-me em minha experiência familiar no *Ilê Oxum Mitaladê* e Ogum Beira-Mar, localizado na zona Sul de São Paulo, e pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, as ações escolhidas e criadas por mim afetaram, modificaram e ajudaram em minha formação enquanto docente.

Na pesquisa, proponho uma experiência étnico-racial a partir de um ponto, pois acredito que toda experiência tem necessariamente, um ponto de partida. O ponto de partida são as árvores localizadas no jardim da escola, por meio das quais, com contações de histórias, escolhi vários caminhos possíveis para se percorrer o território africanidade, criando uma rede, ou rizoma de “elementos motivacionais”⁴ contidos no próprio meio natural em que ocorreu a experiência.

Penso que a possibilidade de explorar o espaço-escola onde leciono utilizando-me da contação de histórias possa ser uma proposta interessante no processo de ensino-aprendizagem. A ideia é utilizar a árvore como símbolo da construção do conhecimento.

Assim, baseado nos *griôs*, contadores de histórias africanas e considerados os guardiões do conhecimento dos antepassados, proponho uma experiência aos pés das árvores de nossa escola reinventando o costume dos africanos que se reuniam em volta de baobás para conhecerem as histórias de seus ancestrais. Nesta perspectiva, o objeto de estudo aqui proposto é a figura do professor griô e sua metodologia de ensino.

Desta forma pretendo ressignificar o *ethos* africano - que se mantém ainda hoje nas comunidades terreiros - , mediando ações e incentivando produções artísticas após cada mito contado utilizando elementos da natureza: folhas, gravetos, barro, água, carvão, sementes, com alunos do ensino infantil, sugerindo sempre a busca de um “efeito de sentido” com a criação de seus próprios rituais e elementos mágicos durante o processo.

Barbier (1985) nos apresenta níveis de implicações na pesquisa-ação. Para fundamentar seu pensamento, ele traz para dialogar J. P. Sartre, Lucien Goldmann e Pierre Bourdieu, fazendo relação entre os três: a implicação Psicoafetiva, que envolve a personalidade Psicológica-Afetiva do pesquisador; a implicação Histórico-Existencial, que está relacionada com a primeira, mas traz a questão do *ethos* e o *habitus* de classe do Pesquisador, aqui se baseando em Pierre Bourdieu e a implicação Estrutural-Profissional, que consiste na procura dos elementos que têm

⁴ Termo utilizado pela pesquisadora Vanda Machado em sua tese de mestrado “Ilê Axé – Vivências e Invenções Pedagógicas. As crianças do Opô Afonjá”, em que pesquisa os modos de ensinar e aprender na comunidade de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá – BA.

sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento soioeconômico na sociedade contemporânea. Para ele:

A implicação, no campo das ciências humanas, pode ser então definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político (sic) em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p.120).

Por isso, de acordo com o autor supracitado, o pesquisador na pesquisa-ação precisa levar em conta a sua implicação durante sua pesquisa. Segundo ele, é preciso reconhecer a dimensão de cada implicação, e isso não significa paralisar a pesquisa, mas que é fundamental para mudanças. Por sua vez, na dimensão Histórico-Existencial, a que nos interessa, ele diz:

A implicação histórico-existencial, no fundo, significa que, enquanto ser social, o sujeito questionador estará sempre numa relação dialética com o objeto questionado através do canal essencial da práxis. A existência, a práxis e o projeto do pesquisador partem da história, passam pela história e voltam à história em seu vasto movimento de totalização dialética. Interrogar a implicação histórico-existencial do pesquisador é o mesmo que esclarecer a transversalidade histórica e mediatizada que estrutura e dinamiza o conjunto de seus projetos proclamados, de suas práticas em andamento e de seus produtos realizados. (BARBIER, 1985, p.116).

Posto isso, entendo que o objeto da minha pesquisa é minha própria experiência docente inspirada no professor griô. Minha intenção não é analisar um griô fora de minha experiência, mas a mesma sob tal inspiração.

Por isso, no primeiro capítulo, apresento um breve resumo de minha trajetória profissional e minha afinidade com o tema no intuito de entender minha prática docente e a proposta aqui apresentada dialogando com autores como, Antônio Nóvoa, Marie-Christine Josso, Carl R. Rogers, Jean-Paul Sartre e Luiza Helena da Silva Christov.

No segundo, faço um recorte do ensino afro-brasileiro nas escolas brasileiras, levantando questões referentes aos processos de aprendizagens nas escolas formais e nas comunidades terreiros destacando autores como, Muniz Sodré, Paulo Freire, Narcimária Luz, Petronilha B. Gonçalves e Silva, Inaicyra Falcão, Carlos

Moore Wedderdurn, Alfredo Bosi, Yvonne Maggie Alvez Velho, Juana Elbein dos Santos, entre outros.

Por sua vez, no terceiro capítulo, trago o contexto político, histórico, educacional e cultural do município de Piraju.

No quarto capítulo, relatamos a experiência proposta por mim tendo como foco a experiência estética de Dewey correlacionando com os modos de ensinar e aprender dos povos africanos e trazendo para a discussão Vanda Machado, Regina Machado, Walter Benjamin e Reginaldo Prandi.

Nas conclusões, faço um levantamento dos procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa com a exposição dos resultados alcançados dialogando com Deleuze e Guattari.

Dessa forma, pretendo, com este trabalho, auxiliar nos estudos referentes aos assuntos tratados por mim, cooperando com ações que incentivem novas pesquisas do tema em questão.

1 – UMA HISTÓRIA RODEADA DE HISTÓRIAS

“A existência precede a essência.” (SARTRE, 1978. p.05).

Para entendermos a proposta didática que irei apresentar nos capítulos seguintes e minha afinidade com o tema aqui proposto, é preciso, empregando o termo utilizado por Josso (2004), “retornar o pêndulo” na linha do tempo de minha trajetória profissional.

Não é tarefa fácil rever a própria história de vida buscando pistas que possam esclarecer a própria trajetória profissional, mas é necessário, uma vez que, ao revê-la, posso trazer à tona sensações e emoções contidas em cada experiência vivida e que, de forma mais consciente, possam ajudar-me a avaliar minha prática docente.

Tentarei ser o mais sucinto possível na busca de fatos que me motivaram a seguir o caminho das artes e, mais adiante, da arte-educação. Para tanto, eu me basearei em autores que enxergam na experiência de vida dos professores um importante material de pesquisa para o entendimento de suas práticas educacionais. Autores como, Antônio Nóvoa, Marie-Christine Josso, Carl R. Rogers, Luiza Helena da Silva Christov, Jean-Paul Sartre, estarão presentes em minhas considerações acerca das experiências motivacionais que me levaram a navegar por mares desconhecidos até então por mim.

Sempre questionei minhas propostas didáticas nas aulas de artes, na medida em que fugiam totalmente do convencional e do que havia aprendido durante minha formação acadêmica. Assim, sem entender direito, tentava a todo custo justificar minhas ações trazendo teorias de outros autores - que até aquele momento minha formação havia me apresentado - em uma tentativa de travar um diálogo entre minha prática docente e seus pensamentos. Na maioria das vezes, funcionavam, em outras, escapavam a algumas ações, pois não “encaixavam-se” (talvez esse seja o melhor termo para definir a tentativa de explicar minha experiência, portanto algo subjetivo, com as palavras do outro) com os processos e caminhos que os projetos desenvolvidos por mim tomavam. Isso me angustiava e causava-me insegurança com relação a minha prática docente, e cada vez mais perguntas saltavam em

minha cabeça. Achava tudo muito confuso e difícil de processar, e difícil também tomar decisões.

Para Sartre:

Não se trata aqui duma angústia que levaria ao quietismo, à inação. Trata-se duma angústia simples, conhecida por todos os que têm tido responsabilidades. [...] Esta espécie de angústia, que é a que descreve o existencialismo, veremos que se explica, além do mais, por uma responsabilidade direta frente aos outros homens que ela envolve. Não é ela uma cortina que nos separa da ação, mas faz parte da própria ação. (SARTRE, 1978, p. 08).

Nesse sentido, sabia que minhas ações em sala de aula afetavam diretamente a vida dos alunos, e, não ter a certeza de que as decisões tomadas por mim eram efetivamente corretas deixava-me desamparado perante os caminhos metodológicos que se apresentavam a mim.

O desamparo implica sermos nós a escolher o nosso ser. O desamparo é paralelo da angústia. Quanto ao desespero, esta expressão tem um sentido extremamente simples. Quer ela dizer que nós nos limitamos a contar com o que depende da nossa vontade, ou com o conjunto das probabilidades que tornam a nossa ação possível. Quando desejo uma coisa, há sempre uma série de elementos prováveis. (SARTRE, 1978, p. 12).

Com minha entrada no mestrado profissional no Instituto de Artes da Unesp, muitas coisas me fizeram refletir sobre e, como, os fatos de minha experiência de vida e profissional influenciaram definitivamente em minhas ações pedagógicas, convidando-me a me olhar e a olhar a minha prática por outras frestas, inclusive dialogando com novos autores desconhecidos por mim. Nas primeiras disciplinas, tive a oportunidade de comparar o que estava sendo discutido nas aulas de Mestrado Profissional em Artes (Profartes) com minha prática docente, já que durante o mestrado continuava lecionando e desenvolvendo minha pesquisa na escola.

Isso foi enriquecedor, pois propiciava as experimentações de ações pedagógicas na prática, e dessa forma me dava um “*feedback*” concreto, quase que instantaneamente. Digo concreto, pois são ações experienciadas, e que podemos a partir delas, saber os limites entre professor e alunos nesta relação dialógica. Assim sendo, pude perceber que entre teoria e prática há muitas coisas neste “entre” que podem transformar toda uma prática pedagógica.

Nóvoa levanta algumas questões acerca da formação do professor.

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a acção [sic] pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. Mas talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência. (NÓVOA, 1961. p. 16).

Decidi dividir este capítulo em subtítulos tendo como referência os três AAA propostos por Nóvoa que sustentam o processo identitário dos professores.

1.1. A de adesão: ser professor de artes?

Segundo Nóvoa: “A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.” (NÓVOA, 1961. p. 16).

Ser professor de Artes? Esta foi a pergunta que fiz a mim depois de uma conversa com uma amiga, professora e coordenadora de Artes da Diretoria Regional de Ensino de Piraju. Na ocasião, lecionava Artes Cênicas para crianças e jovens em um espaço cedido pela prefeitura, um antigo mercadão transformado em casa de cultura; havia formado um grupo de teatro na cidade de Piraju. Estávamos conversando sobre nosso percurso profissional e, naquele momento, narrava empolgado os mais novos acontecimentos da minha nova produção teatral no município, explicando os processos de criação artística que desenvolvíamos. Foi quando, "do nada", ela me disse:

- "Beto, por que você não faz faculdade de Artes? Você tem um potencial muito grande, e tenho certeza de que será um excelente professor de artes".

Imediatamente respondi: - "Deus me livre! Nunca pensei nisso e não quero lecionar para crianças e adolescentes que não querem aprender. Prefiro lecionar minhas aulas de teatro para aqueles que me procuram".

Ela rebateu: - "Acredito que você se sairá muito bem nesta profissão".

Encurtei a conversa, e na primeira oportunidade me retirei para continuar minha produção teatral. Mas aquela sugestão ficou martelando em minha mente: ser professor de Artes? Nunca havia pensado nisso.

Embora as artes sempre estivessem presentes durante minha vida inteira em manifestações populares e na religiosidade presente na minha família, nunca imaginei lecionar em uma escola, além do mais, acreditava estar velho demais para iniciar uma carreira no magistério, na época estava com 32 anos de idade.

Aquela conversa serviu como um disparador que me encorajou a tentar o vestibular. Assim o fiz. No ano seguinte, entrei nas Faculdades Integradas Regionais de Avaré e iniciei o curso de licenciatura em Artes.

Minha vontade de aprender tinha fortes ligações com a falta de oportunidade durante minha infância e adolescência. Nunca tive efetivamente um professor de Artes. Meu contato com as artes foi se construindo aos poucos e por outras vias - a serem relatadas neste capítulo.

Sonhava em ser artista, cantor, ator sem nunca ter ido ao um *show*, museu ou assistido a um espetáculo teatral. Minha única experiência teatral havia sido uma dramatização que fizemos na 5ª série, em uma aula de Português da professora Lourdes, e que me motivou a procurar um curso de teatro em uma ação comunitária do bairro Campo Limpo, em SP. Naquela aula de Português, o teatro foi apresentado a mim.

Nasci e fui criado na zona Sul de São Paulo, no Jardim Germânia, antigo Jardim Campo de Fora, periferia da cidade. Estudei em um período crítico da educação do estado de São Paulo, eram os anos de 1980 e 1990, período de muitas greves longas. Os professores já estavam lutando desde 1978 sem passar um ano sequer sem entrar em greve. Lutavam por melhores salários e condições de trabalho, mas foi em 1989 que se deu a greve mais longa da história na gestão do governador Quéricia, foram oitenta dias de paralisação e, em 1993, já na gestão do governador Mário Covas, ocorreu a greve mais violenta, em que professores entraram em confronto com a Tropa de Choque da Polícia Militar. Em consequência disso, minha formação ficou defasada.

Segundo “O Estado de S. Paulo” em matéria publicada em 25 de março de 1995, caderno Geral, A13:

Em julho de 1989 os professores da rede estadual de ensino cruzaram os braços durante 80 dias. Foi a greve mais longa da

história da categoria. Em 1993, os professores quase bateram o próprio recorde, com uma paralisação de 79 dias. Mas se “perdeu” em número de dias, a greve de 93 ganhou em violência: por quatro vezes os professores enfrentaram a Tropa de Choque da Polícia Militar. Pior: vencidos pelo cansaço eles voltaram ao trabalho depois de aceitar uma proposta do governo muito aquém do que desejavam. [...] Pelo menos desde 1978 os professores não passaram um ano sequer sem realizar manifestações de protesto e greves por salários mais dignos. (O Estado de S. Paulo, 25/março de 1995. p. A13)

Após concluir o Ensino Médio, antigo colegial, tentei o vestibular em uma faculdade particular. Naquela época, para mim, entrar em uma pública era impossível com o grau de conhecimento que tinha. Prestei vestibular para *Marketing* e, como segunda opção, Educação Artística. Claro que o resultado foi "catastrófico", nem na lista de espera fiquei. Por um lado, pensei ser um alívio, mesmo porque não teria como pagar a mensalidade. Era um período muito difícil em casa, éramos muitos, e todos ganhavam muito pouco para que meus pais pudessem me sustentar em uma faculdade cara. Embora já trabalhasse, meu salário integral era entregue nas mãos de minha mãe para as despesas do mês, por outro, esta experiência deixou graves sequelas em minha autoestima, chegando ao ponto de me deixar muito inseguro ao ingressar posteriormente na faculdade de Avaré.

Carl R. Rogers em seu livro *Tornar-se pessoa* (2001) nos traz em seu primeiro capítulo alguns aspectos que se integram nos valores e convicções pessoais e que fatalmente refletem-se na vida profissional. Um desses aspectos é a descoberta da eficácia quando se pode ouvir a si mesmo aceitando-se e, assim, ser você mesmo. Isso me fez lembrar o quanto também minha formação profissional no campo artístico foi cerceada.

Em um ambiente social em que tinham como referência a posição de artista como algo inalcançável, pois demandaria características físicas e conhecimentos específicos que julgavam impossíveis para pessoas nascidas e criadas na periferia de São Paulo, cuja prioridade era sobreviver ou, ao menos, garantir uma aposentadoria futura, todo o foco era o de criar possibilidades para se fixar em uma “firma”, inicialmente como ajudantes, operários de máquinas, “*office-boys*”, para, quem sabe, futuramente alçar voos internamente e assim conquistar uma “moradia” e constituir família. Essa era a perspectiva que se me apresentavam.

Quando me interessei pelas artes, na área de desenho artístico, houve um orgulho misturado com preocupação por parte da minha família. Como poderia eu viver fazendo desenhos artísticos? Era algo novo e distante para meus familiares. Então, a solução encontrada foi sugerir que eu fizesse desenho mecânico, algo mais próximo da realidade de meu pai, que era metalúrgico. No entanto, insisti na opção escolhida por mim. Afinal, o gosto pelo desenho me foi aguçado ao ver meus irmãos mais velhos desenhando. Achava "o máximo" a facilidade que eles tinham em traçar linhas e criar formas incríveis, inclusive, um deles começou o curso de desenho mecânico, mas não o terminou e, acredito que eu, por ser o mais novo, seria uma espécie de esperança depositada por meus pais na conclusão de um curso profissionalizante.

Certo dia um tio vendo o meu desejo em seguir essa profissão, com toda sua humildade, ofereceu-me um curso por correspondência, que aceitei prontamente aos 13 anos de idade. Concluí o curso, mas a situação não me permitia procurar outro para me especializar. Logo comecei a trabalhar como *office-boy* em uma empresa de materiais para construções e, aos finais de semana, continuava cursando teatro.

As oficinas culturais que ofereciam cursos gratuitos eram afastadas da periferia, sempre depois da ponte. As regiões do Capão Redondo e Jardim Campo de Fora são separadas dos bairros do Brooklin e Santo Amaro pela ponte João Dias. Aqui gostaria de ressaltar o trabalho que hoje é desenvolvido nessas regiões periféricas pela Instituição Casa do Zezinho, que vem ultrapassando fronteiras e servindo como exemplo de superação, dando voz a tantas crianças e adolescentes que hoje podem encontrar um lugar que possibilita um contato com as artes de forma significativa. O documentário "A Ponte", produzido pelo Sindicato Paralelo, mostra a realidade das comunidades periféricas da Zona Sul de São Paulo.

Essa ponte do rio Pinheiros virou um muro de Berlim, gente. Pra mim é isso. Agora, o meu jovem não pode atravessar porque está agora cada vez mais rotulado como bandido. Os que estão lá também não querem vir pra cá. [...] tem muito o que somar. Muito a ensinar e aprender também. Dagmar Rivieri Garroux. (Ponte, A. Direção: Roberto T. Oliveira. João Wainer. Sindicato Paralelo. São Paulo. SP, 2006. 42 min. Son, Color, Formato: HD).

No mesmo documentário, o artista Mano Brown ainda ressalta: “O muro de Berlim dividia a Alemanha Oriental da Ocidental, né? E o rio Pinheiros divide o pobre do rico.” (A PONTE, 2006).

A Casa do Zezinho com sua fundadora e pedagoga Dagmar Rivieri Garroux, a tia Dag, foi um dos projetos pioneiros em investir nas artes como ponte para o conhecimento nessa região, criando a pedagogia do arco-íris, em que cada cor é associada a uma etapa que a criança percorre simbolicamente. Hoje, também existe na rua onde morava, Av. Agostinho Rubim, o Sacolão das Artes, administrado pela Bravo Cia. de Teatro, e mais adiante no Jardim São Luiz, a “Fábrica de Cultura”.

Infelizmente na minha época ainda não existiam tais projetos e tudo era muito distante. A solução era aproveitar o que tinha mais próximo de mim, e, mesmo assim, eu levava alguns minutos de ônibus até o local.

De *office-boy* passei para cartazista e, logo em seguida, comecei a trabalhar reproduzindo logomarcas para uma empresa de brindes, e com o salário conseguia pagar um curso de arte publicitária à noite. Tudo ia muito bem, mas me sentia preso, e a impossibilidade de criar na empresa me deixava infeliz, pois meu trabalho era em regime de produção industrial na reprodução e revelação de fotolitos de logomarcas impressas em agendas e brindes. Aliado a tudo isso, o sonho de ser artista ficava distante, já não frequentava mais as aulas de teatro, então quase não concluí o curso de Arte Publicitária. Minha vida parecia que iria resumir-se ao trabalho na “firma”, mas pensava que tinha de continuar porque queria dar orgulho para minha família sendo perfeito perante seus olhos, mesmo sabendo que tais atitudes corroíam minha alma, matando-me por dentro.

Agia como se eu não fosse quem sou, e isso se deve muito ao cerceamento existente e a uma palavra poderosa impressa em meu corpo: “não!”

O poder do “não” é forte demais quando estamos sozinhos, lutando por um sonho. Frases como: “Não pode fazer isso”. “Não vai ser artista”. “Não vai seguir esta profissão”. “Não vai fazer teatro”. “Não vai conseguir”. Não, não e não. São frases capazes de fechar a alma de uma pessoa dentro de um corpo que fica inerte.

Com tantas sentenças negativas em torno das minhas escolhas profissionais, afastava-me cada vez mais do que eu era. Evitava qualquer assunto que abarcasse as artes com medo do que poderiam dizer. Tentava a todo custo mudar, mas não conseguia me reconhecer.

Parece-me que é válida pelo curioso paradoxo que encerra, pois, quando me aceito a mim mesmo como sou, estou a modificar-me. [...] não podemos mudar, não nos podemos afastar do que somos enquanto não aceitarmos profundamente o que somos. Então a mudança parece operar-se mesmo sem termos consciência disso. (ROGERS, 1961. p.29).

E foi exatamente isto que fiz: aceitei-me e aceitei meus sonhos, mesmo parecendo loucura perante os outros e, na primeira oportunidade, fui fazer um *workshop* de teatro na oficina Oswald de Andrade. Lá descobri que o grupo que ministrava a oficina iria escolher três participantes para integrarem o elenco de um novo espetáculo. Imediatamente me interessei e os diretores da Cia., ao saberem que eu tinha uma vida profissional comprometida com horários imutáveis, embora tivessem me escolhido entre os participantes, não queriam me aceitar. Tive uma longa conversa com a diretora Noemia Scaravelli. Expliquei minha decisão e ela foi direta comigo:

- "Fazer teatro não é fácil. Você tem um emprego, um salário, e no teatro muitas vezes a bilheteria não cobre as despesas. Mesmo assim você quer fazer teatro?"

Imediatamente disse "sim". Não podia ser um covarde, negar a minha liberdade de escolha e voltar ao trabalho que me garantia certa estabilidade.

Mas o existencialismo, quando descreve um covarde, diz que este covarde é responsável pela sua covardia. Não é ele covarde por ter um coração, pulmões ou um cérebro covardes, não é a partir duma organização filosófica, mas sim porque se construiu como um covarde pelos seus atos. [...] o covarde é definido a partir do ato que praticou. (SARTRE, 1978. p. 14).

Tomei a decisão de pedir demissão da empresa onde trabalhava para me dedicar ao teatro, o que foi um choque para minha família, mas eu estava feliz, pois o que importava naquele momento era seguir o que acreditava ser o melhor para mim.

Todos os meus conhecidos achavam uma loucura minha decisão, uma vez que viam em mim uma carreira brilhante a trilhar nos muros internos da indústria de brindes, coisa que não me atraía. Sentia mais necessidade de explorar estas novas possibilidades que o teatro estava me oferecendo, mesmo sabendo que teria de depender das porcentagens da bilheteria.

Aqui cabe destacar outro pensamento de Rogers : “a apreciação dos outros não me serve de guia. Os juízos dos outros, embora devam ser ouvidos, e tomados em consideração pelo que são, nunca me poderão orientar.” (ROGERS, 1962. p.34).

Já havia sido orientado muito tempo pelos outros, tendo isso me causado grande sofrimento, assim era chegada a hora de tomar minhas próprias decisões. E que decisões! Foram divisores de águas em minha vida.

Aventurei-me por uma área desconhecida por mim até então e por que mantinha grande paixão. Lembro-me da primeira vez que entrei em um teatro para assistir a uma peça, era “Dom Casmurro”, e nela havia uma atriz, Rosa Guimarães, amiga dos diretores de nossa Cia., que havia participado do segundo elenco da primeira montagem de “*Hair*” no Brasil. Fiquei impressionado com sua atuação, então logo após o espetáculo, o diretor me levou para conhecer os bastidores do teatro Itália. Lembrou-me do cheiro que tomava conta de todo o espaço. Mais tarde, após algumas experiências no teatro, tive a oportunidade de contracenar com esta atriz no espetáculo “O Seminarista”, sob a direção de César Teixeira, no antigo Espaço Cultural Eduardo’s .Ela, ainda hoje, continua minha amiga.

Ao ingressar no grupo “Encenação”, tive a oportunidade de conhecer muita gente “no” e “do” teatro que me foram verdadeiros mestres: Ruthinéia de Moraes, Delourdes de Moraes, Sebastião Apolônio, Liz Nunes, entre tantos outros. Já em Piraju, Márcio Aurélio Pires de Almeida, Umberto Magnani, Alcides e Mah Luly.

Tenho de admitir que as artes, particularmente o teatro, foram meu barco durante minha navegação pela vida. Foi o teatro que me abriu os olhos para novas oportunidades e me levou para a cidade onde moro atualmente. Conheci esta cidade do interior de São Paulo e decidi morar nela graças ao teatro, pois foi nele que conheci artistas que me convidaram para conhecê-la.

Estava em cartaz no Teatro Paulo Autran com o musical “Sentimental demais, uma homenagem”, com direção de Christina Trevisan, quando, após encerrarmos a temporada em dezembro de 1998, um amigo me convidou para conhecer a cidade de Piraju no interior de São Paulo. Aos chegar à cidade, constatei que, embora houvesse uma Casa de Cultura, não havia cursos de teatro. Foi então que vi a possibilidade de lecionar aulas de teatro naquele município. Apresentei uma proposta para o diretor de cultura e, assim, em 1999, iniciei o primeiro curso de teatro daquela cidade. Esta decisão de mudar-me para o interior deixando minha carreira de ator em São Paulo me jogou para um futuro no qual não sabia o que me aguardava, uma vez que não conhecia “quase ninguém” em Piraju e contava apenas comigo e poucos amigos. O sentimento de desamparo tomou conta de mim, estava com 24 anos, sozinho, longe da família, em um lugar que me era até então desconhecido.

Nessa perspectiva, minhas ações afetaram o coletivo. Para Sartre, a decisão de um indivíduo afeta a decisão dos outros. A decisão não é individual, ela carrega a responsabilidade do que vai acontecer conosco e com a humanidade. Temos que incluir o outro na reflexão de nossa tomada de decisão. Por isso a angústia e o desamparo que sempre se fizeram presentes em minha trajetória. Sabia que ao decidir morar no interior, afetaria a vida das novas pessoas com quem viria a me relacionar, como também a vida com quem já me relacionava, como a família e os amigos de São Paulo. Nesse sentido, fui muito criticado por tal decisão. Como poderia deixar uma metrópole onde teria uma infinidade de possibilidades e me mudar para uma pequena cidade com possibilidades tão ínfimas? Minha resposta foi simples: “Onde não há possibilidades, eu as crio”.

Esta experiência foi transformadora porque descobri potências criativas em minha carreira profissional ao deparar com dificuldades para produzir os espetáculos, especialmente falta de verbas. Mas tudo era superado com soluções baratas: se não tínhamos iluminação apropriada, improvisávamos com amigos eletricitas uma mesa de luz feita de madeira com disjuntores de liga-desliga; se não tínhamos projetores, improvisávamos com caixa de papelão de geladeira e com lâmpadas e papel celofane um vitral que, escondido atrás de um tecido branco, dava a impressão de uma projeção vinda de frente.

Junto com as produções feitas coletivamente, vieram o público. Foi um trabalho "de formiguinha" que resultou na formação de um público fiel e crítico. Hoje, constato isso quando há apresentações do Circuito Cultural Paulista na cidade, o público vai assistir a qualquer tipo de espetáculo espontaneamente e os ingressos esgotam-se, ao contrário de algumas cidades que lotam ônibus de estudantes com o intuito apenas de preencher cadeiras vazias.

Aos poucos fui conquistando meu espaço, fundei uma associação cultural no município intitulada "Palcos Caipiras", que tem por objetivo fomentar a cultura local com oficinas culturais promovidas em parceria com o poder público.

Relatei todo esse percurso de migração para o interior para voltar a conversa inicial com a coordenadora de Artes da Diretoria Regional de Ensino de Piraju. Por conta desse diálogo, ingressei no curso de Licenciatura em Artes nas Faculdades Regionais de Avaré em 2007.

Após concluir a faculdade, fui lecionar como eventual em uma sala do 2º ano do Fundamental I. Era hora de testar tudo o que havia aprendido na faculdade. Tinha ouvido bem os conselhos dos professores mais experientes: não "mostre os dentes", seja bravo, senão os alunos "montam cavalo". Eram duas aulas apenas, e confesso que entrei sério e saí enlouquecido. Não conseguia ter controle sobre a sala, foi uma experiência assustadora para um iniciante, então fiquei o tempo todo refletindo: "Se eu não suportei duas aulas de Artes, como os outros professores conseguiam lecionar o dia inteiro. Como?"

Ao término da aula que, claro, não aconteceu, fui direto à Coordenação da escola. Disse para eles não me chamarem mais para substituição e me retirei. Havia parado de fumar havia seis meses, mas, ao pisar na rua, pedi um cigarro para a primeira pessoa que encontrei. Voltei a fumar naquele dia. Fui para casa decepcionado e fiquei refletindo sobre como teoria e prática poderiam trabalhar juntas.

1.2. A de ação: narrativas e experiências

A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de

certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. (NÓVOA, 1961. p. 16).

Quando decidi fazer o concurso para ingressar como professor na rede pública, lembro-me de uma professora aposentada que apontou o dedo para mim e disse: - "Você vai ser professor? Você vai aguentar a pressão?" Fez-me essas e outras tantas perguntas retóricas de desencorajamento.

É interessante observarmos que, na carreira docente, as “palavras de fechar” são tão presentes nos diálogos quanto na atitude de deixar tudo como está com a justificativa do "é assim mesmo", enquanto que a vontade de mudar o que está estabelecido propondo “palavras de abrir” fica retida no campo dos discursos, ou em reuniões pedagógicas.

No ano seguinte iniciei lecionando em algumas escolas municipais: uma na zona urbana e duas na zona rural. Nos primeiros dias de aula, a sensação da experiência anterior continuava, tinha medo do que pudesse vir do lado de lá, dos alunos, conseqüentemente permanecia do lado de cá. Colocava uma barreira entre professor e aluno como um mecanismo de defesa, mas ao observar a postura de outros professores, comecei a perceber que algo errado estava acontecendo. Eles me estimulavam a continuar com semelhante postura e diziam que não adiantava fazer nada, que para os alunos ficarem quietos, era preciso xerocar desenhos e mandar os alunos os pintarem, era disso que eles gostavam.

Foi então que observei que os próprios alunos estavam condicionados àquela situação. Ao entrar na sala, perguntavam-me que desenho novo eles iriam pintar, mesmo eu propondo trabalhar com outras linguagens artísticas. Para os alunos, aula de artes resumia-se na leitura de imagens e releitura de obras baseadas no desenho e reproduções das obras artísticas xerocadas. Aquela situação foi um disparador. Comecei, então, um processo de reconstrução e avaliação da minha prática docente. E se eu invertesse todo esse processo e começasse de outra forma? Lembrei-me das palavras do professor Antonio, da faculdade, que sempre nos dizia: - "Quando vierem com o discurso do 'é assim mesmo', diga: 'não é assim mesmo', e mude".

O quietismo é a atitude das pessoas que dizem: os outros podem fazer aquilo que eu não posso fazer. A doutrina que vos apresento é justamente a oposta ao quietismo, visto que acrescenta: o homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é, portanto, nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua vida. (SARTRE, 1978. p. 13).

Perante aquela passividade de ambas as partes, aquela quietude, precisava criar um projeto metodológico. Decidi me desarmar e "me abrir" com eles em uma conversa franca. Comecei falando de minha história na vida escolar, das dificuldades da época, das oportunidades que a vida oferece. Percebi uma atenção que nunca havia recebido antes. Foi um verdadeiro "bate-papo". A partir daquele momento, nossas aulas partiam sempre de alguma narrativa, de minha parte ou dos alunos. A aproximação feita por ambos os lados aconteceu naturalmente e as aulas tornaram-se mais dialógicas. Assim, íamos buscando conexões entre os assuntos abordados e as linguagens artísticas.

Na Faculdade me identifiquei com a disciplina "Folclore". Talvez devido à minha aproximação muito forte com o popular, afinal, sou filho de uma baiana nascida em Jacobina e de um sergipano nascido em Aracaju. Nasci na cidade de São Paulo e herdo toda a tradição dos meus avós negros e bisavós escravos, por parte de pai, e índios, por parte de mãe.

A oralidade sempre esteve presente em minha vida. Apreendi com esta relação com o popular: no olhar, no ouvir, no criar, e fazer intuitivamente. Era estimulado a brincar na terra com os pés descalços e no quintal, debaixo das árvores - sim, ainda na periferia de São Paulo, era possível encontrar casas com quintais de terra repletos de árvores - e neste faz de conta foi-me proporcionado um investimento positivo nas minhas potencialidades criativas.

Como é de praxe na Rede Municipal de Ensino de Piraju, no mês do Folclore, fomos instruídos a trabalhar o tema em sala de aula. Pediram logo cartazes e enfeites, o que me recusei a fazer. Como já estava iniciando minhas aulas utilizando-me de narrativas, pensei que poderia introduzir o tema pela oralidade. Busquei em meu repertório cultural as histórias que minha avó contava. Eram histórias rodeadas de mistério e, como todo mistério, causava um interesse nos alunos em desvendá-lo. "Será que é verdade ou mentira?" Segui minha intuição e comecei contando as histórias e crendices que ouvia na infância.

Em *Narrativa de Educadores: Mistérios, Metáforas e Sentidos*, Luiza Helena da Silva Christov nos traz a ideia da intuição contida no pensamento de Espinoza:

Por meio da intuição, chegamos às ideias adequadas e alcançamos a condição de indivíduos ativos, que conhecem as ideias, suas causas e efeitos e suas ligações. Uma ideia isolada nada significa: é preciso conhecer também os modos pelos quais ela se liga a outras ideias. É o que o filósofo chama de amor intelectual a Deus, isto é, a alegria que resulta de conhecer as coisas pelas causas. (CHRISTOV, 2012, p. 165).

Sabia as causas que poderiam propor um ponto de partida para o projeto e tracei um esboço dos percursos que ele poderia fazer.

O fato de ser ator me propiciava condições para interpretar os personagens das histórias, claro que ao final do dia estava esgotado, porque nossas aulas equivaliam a uma apresentação teatral. Imagine atuar o dia inteiro! A voz, o corpo e a mente esgotavam-se, mas a sensação de ter contribuído em um processo de aprendizagem era muito maior e superava qualquer cansaço físico e mental.

É interessante observar que as narrativas sempre estiveram presentes em minha trajetória de vida, portanto, naquele momento lançava mão desse recurso que sempre me ajudou a compreender o mundo.

Era tradição na época das festas juninas fazermos fogueiras na calçada de casa em homenagem a São Pedro, sendo Pedro nome de batismo de meu pai. A iluminação pública ainda não havia chegado à nossa rua, somente alguns anos depois é que em frente de casa colocaram um poste de luz feito de madeira. Nas noites claras ficávamos ao redor da fogueira e ouvíamos as histórias dos mais velhos.

A partir dessa realidade vivenciada por mim, observando a dos alunos e sabendo que era preciso abrir o campo das artes nas escolas onde lecionava apresentando as quatro linguagens artísticas, pensei em desenvolver um projeto que pudesse atender e possibilitar aos alunos o contato com esse universo. Notei que a turma estava acostumada a desenvolver atividades com o intuito de apresentar apenas um produto final, sem a intenção de desenvolver o processo de criação que culminasse com uma aprendizagem significativa. Então pensei em desenvolver a

ideia da criação em um processo contínuo, envolvendo a coleta sensorial do ambiente em que os alunos estavam inseridos.

Como sempre, antes de terminar as aulas, reservava dez minutos para o momento: “contação de histórias”. Assim, ao mesmo tempo em que as aulas tornavam-se mais atrativas, percebia que incentivava a imaginação criadora dos alunos. O interessante é que quando encontrava os pais dos alunos, eles sempre comentavam comigo que seus filhos, em casa, ao retornarem da escola, recontavam-lhes as histórias. A oralidade era o mote de que precisava para desenvolver meu projeto pedagógico.

Comprei uma filmadora digital e propus aos alunos que produzíssemos curtas-metragens tendo como tema a Cultura Popular.

Expliquei aos alunos a diferença entre um Longa-metragem e um Curta-metragem, e também sobre como é o processo de uma filmagem. Não me estendi aos termos técnicos, pois a metodologia que utilizei se evidenciou na trilogia: vivência, apreensão e reflexão. Queria propor aos alunos inicialmente a vivência de uma filmagem.

Solicitei que os alunos se dividissem em grupos e escolhessem uma das histórias que eu havia contado e definissem os personagens de cada um. Após a definição dos grupos, começamos o trabalho de produção dos vídeos que iam sendo gravados baseados em improvisação e experimentação.

Assim, foram surgindo ideias partidas dos próprios alunos, que traziam de suas casas os figurinos e adereços que seriam utilizados nas cenas. Naquele momento, precisava lidar com todos os alunos do Fundamental I - do 1º ao 5º anos.

Dividi as formas de abordagens em dois grupos: o primeiro grupo era composto pelos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Neste grupo, procurei abordar as brincadeiras e cantigas de roda. O segundo grupo era composto pelos alunos do 3º ao 5º anos. Neste, já abordei os mitos, crendices, adivinhas e, propus que eles ajudassem na operação da filmadora e edição dos vídeos.

Desta forma, iniciamos o projeto: “Curta Folclore”, que teve duração de quatro meses, encerrando-se no mês de novembro de 2011.

A palavra “Folclore” utilizada neste projeto é tratada como área de conhecimento, por isso sua grafia com inicial maiúscula. Há muitas interpretações a respeito do conceito de Folclore e Cultura Popular. Para Ferretti, em seu artigo “Folclore e Cultura Popular”, publicado *on-line* no Boletim da Comissão Maranhense de Folclore, em 1998:

A expressão cultura popular pode ser entendida como uma forma mais moderna de designar o folclore. A palavra folclore encontra-se desgastada e tem conotações pejorativas. A expressão cultura popular é também discutível. (...) O conceito de cultura popular, criticado sobretudo por cientistas sociais, vem sendo hoje largamente utilizado no âmbito da História. (FERRETTI, Sérgio. Folclore e Cultura Popular. Disponível em: <<http://www.cmfolclore.ufma.br/arquivos/9fe80f743a0559c18e990862296e3703.pdf>>. Acesso em: 27 de março de 2016).

Em outro artigo, o autor demonstra a complexidade e os múltiplos significados e conceitos em torno das expressões folclore e cultura popular.

Para muitos, folclore equivale a cultura popular. Para outros, cultura popular equivale a cultura de massas e seria diferente do folclore. Cultura popular e folclore são conceitos considerados mais ou menos como sinônimos e que provocam mal-estar em muitos ambientes. São considerados confusos, complexos e mal definidos, pois possuem múltiplos significados. Para os mais jovens, folclore é sinônimo de coisa velha e ultrapassada e, muitos cientistas sociais consideram tanto os termos cultura quanto povo, de difícil definição. É pertinente lembrar, como mostram Mata e Mata (2006, p. 11), o preconceito contra este campo de estudos, pois em nosso país, historiadores e cientistas sociais “durante décadas, negaram-se a reconhecer a importância do trabalho dos folcloristas”. A cultura erudita é valorizada como produção e consumo da elite social enquanto o folclore e a cultura popular refletem interesses, valores e ideologia das classes dominadas, como destacou Antônio Gramsci (1978), que opõe folclore à cultura oficial ou dominante. (FERRETTI, Sérgio. Dimensões da Cultura: popular, erudita. Em <<http://www.gpmna.ufma.br/pastas/doc/Dimensoes%20da%20Cultura.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2016).

Alguns estudiosos dividem Cultura em dois polos: erudita e popular. No entanto, para Mello, “atualmente já se torna um tanto difícil conceber a cultura com esses polos apenas.” (MELLO, 1986. p. 476). O autor sugere uma subdivisão dentro da cultura popular inserindo a cultura de massa e folclórica.

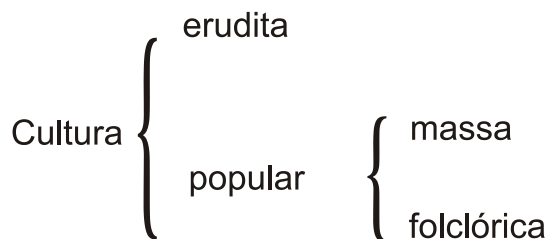


Figura 1 – Esquema ilustrativo baseado em Mello, 1986.

Há ainda outros estudiosos que atribuem outras definições.

Marilena Chauí levanta uma questão muito discutida a respeito de cultura popular e cultura do povo. “Para ela, o termo cultura popular é ambíguo, pois inclui tanto a cultura gerada ou manipulada pelo povo, quanto a cultura imposta de cima para baixo, a chamada cultura de massa.” (MELLO, 1986, p.480).

No mesmo livro, Mello cita Marilena Chauí, em que ela diz que: “o termo cultura do povo refere-se à cultura que não pertence simplesmente ao povo, mas que é produzida por ele.” (MELLO, apud CHAÚÍ, 1986, p. 480).

O autor explica a colocação das palavras de Marilena Chauí:

Esta colocação sugere que, apesar de dominado, o povo tem uma forma própria de sentir, de ver e interpretar o mundo que o cerca. Imaginar uma cultura popular completamente dominada pela cúpula é aceitar um povo completamente passivo que se compraz em receber a cultura sem nenhum senso crítico, o que não parece verdade. (MELLO, 1986, p. 480).

Esta capacidade que o povo tem em dar novo significado às coisas trazendo-as à sua realidade faz com que o conhecimento erudito ensinado nas escolas, templos, universidades passe por um processo de adaptação dentro do universo popular. O mesmo fato ocorre inversamente.

Esta relação mútua entre os dois conhecimentos é o que dá a dinâmica do Folclore. Aquele conhecimento outrora considerado vulgar pode vir a ser considerado, futuramente, parte importante da história cultural de um povo.

Carneiro nos esclarece:

E, em verdade, o folclore nem sempre será folclore – pode perder-se na memória dos homens ou transformar-se na realidade social do futuro. Há exemplos históricos que nos indicam, com suficiente

clareza, que aquilo que uma época imaginou ser folclore, “sabedoria vulgar”, pode vir a ser um dos aspectos mais significativos do complexo cultural de outra época. (CARNEIRO, 2008, p. 25).

A capacidade de ressignificação do folclore é própria desse processo de simbiose entre o popular e o erudito, folclore e cultura popular. Nesse sentido, o termo “Folclore” com inicial maiúscula utilizado por mim neste projeto está mais próximo da Cultura Popular ; ainda ressaltamos que veremos mais adiante o verbo “folclorizar”, utilizado no sentido pejorativo, ou seja, na periferia do conhecimento.

Posto isso, voltemos ao projeto.

Como já citei, dividi os alunos em dois grupos. Com o primeiro grupo, procurava deixar as crianças livres para se expressarem durante as filmagens como uma grande brincadeira. Por sua vez, com o segundo grupo, expliquei as linguagens técnicas do cinema: *Storyboard*, planos, cenas internas e externas. Propus que trouxessem materiais do próprio dia a dia, como, por exemplo, a lã de carneiro utilizada na confecção de um figurino de cachorro. Outros utilizavam as técnicas de confecção de fantoches e maquetes feitas com caixas de leite em sala de aula.

Conforme íamos produzindo os vídeos, mais ideias iam aparecendo. Era o processo de criação que tomava forma conforme vivenciávamos a experiência. Ocupávamos todos os espaços da Escola, espaços internos e externos: salas, cozinha, pátio, campo gramado, árvores, arbustos, refeitórios e jardins. Todo e qualquer espaço servia para a criação artística. Era um exercício de invenção de sentido para as coisas do mundo. Nesse sentido, era preciso viver e ocupar o espaço-escola, não apenas utilizando as paredes das salas de aula e os corredores como painéis de exposições, mas criando novas possibilidades de ocupação da Arte no ambiente escolar.

Após cada filmagem, mostrava aos alunos o resultado das cenas captadas naquele dia. A ideia era editar os vídeos e mostrar aos alunos o resultado do que eles produziram. Infelizmente, nas escolas rurais não havia computadores para a edição dos vídeos. Então levei para a sala de aula um computador portátil e juntos os íamos editando. Vi que colocando em uma sequência, eles chegavam ao total de mais de uma hora de duração. Então, pensei que, ao invés de apresentar os vídeos em sala de aula, poderia tentar apresentá-los aos pais e alunos no próprio cinema

da cidade. Em parceria com o Departamento de Cultura da cidade, realizamos a 1ª mostra de curtas do Ensino Fundamental no Cinema.

Após a exibição dos vídeos no cinema, passei para a última etapa do projeto, a reflexão. Em sala de aula, conversamos sobre as impressões que os alunos tiveram ao se verem em uma grande tela de cinema. Alguns sentiram estranhamento, outros sentiram orgulho, outros, motivados em seguir uma profissão relacionada à arte, ou ao cinema.

Relatei todo o processo deste projeto para justificar um fato que poderia ter encerrado minha carreira. Após concluí-lo, fui estimulado a inscrevê-lo em um prêmio para práticas educacionais.

Preparei o relato de experiência exigido pelo edital e enviei o projeto. Alguns dias depois, recebi uma ligação de minha irmã dizendo que nossa mãe estava internada em um hospital na grande São Paulo. Viajei imediatamente para lá e fiquei a noite inteira ao lado de minha mãe.

Após amanhecer, exausto e extremamente preocupado, fui para casa, e logo ao chegar, outra ligação, desta vez de Piraju, avisando-me que uma pessoa do referido prêmio havia me ligado. Pensei: "Mas esta ligação só deveria ocorrer daqui a um mês, conforme o edital". Mesmo assim, retornei a ligação. Era uma das selecionadoras do prêmio fazendo perguntas sobre o projeto. Respondi o que podia, mas percebia que minhas respostas não casavam com o que ela esperava de mim. Ela queria que eu citasse autores e artistas que tivessem sido articulados com o projeto. Disse que não, que não havia feito isso. Ela insistia na ideia, dizendo que não havia entendido a proposta porque fugia de tudo o que ela tinha visto até aquele momento. Continuei tentando argumentar então, "lá pelas tantas", disse que o mais importante e o que possibilitou a realização do projeto foi a relação estabelecida entre mim e os alunos, um laço de afetividade. Neste momento a selecionadora literalmente gritou do outro lado do telefone: - "Pode parar, Alberto! Você não é pai dos alunos, você é um professor!!!!". Um silêncio tomou conta da conversa, meu rosto enrubesceu e eu não soube o que responder. Estava cansado, sem dormir e ainda tive que ouvir aquilo. Enfim, ela me pediu que enviasse os

materiais, fotos e vídeos do projeto, mas eu já sabia, por aquela conversa, que ela nem perderia tempo em analisá-lo.

Fiquei totalmente desestabilizado. Achava que estivesse fazendo tudo errado, que realmente não deveria travar uma relação horizontal com os alunos e, conseqüentemente, voltar aos velhos paradigmas das aulas de arte: partir sempre de um modelo oferecido por algum artista e, a partir dele, propor a criação artística. Fiquei atônico com as “palavras de fechar” daquela selecionadora, afinal, ela deveria saber que meu trabalho estava totalmente “fora” do que poderíamos considerar “correto”.

Fiquei muitas noites sem dormir pensando sobre minha prática docente, e foi muito angustiante. Resolvi que não seguiria mais a profissão de professor e iria, na primeira oportunidade, voltar a atuar nas artes cênicas. Depois do ocorrido, passei a pensar que não estava contribuindo para a educação.

1.3. A de Autoconsciência: autorizar a si mesmo para se transformar

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1961. pg. 16).

Pelo que já narrei até aqui, durante minha trajetória profissional as “palavras de fechar” estiveram mais presentes que as “palavras de abrir”. No entanto, isso começa a mudar a partir do momento em que inicio um processo de tomada de autoconsciência da minha prática.

Lecionava também na rede estadual de ensino e fui convocado a comparecer em uma oficina técnica para os professores de Artes na Diretoria Regional de Ensino de Avaré. Lá reencontrei uma professora da faculdade, e relatei-lhe sobre o projeto que havia desenvolvido com os alunos da rede municipal de Piraju. Foi então que ela me estimulou a me inscrever em outro prêmio com este mesmo projeto. Peguei o endereço eletrônico do prêmio e agradeci-lhe. Claro que, depois dos fatos narrados, não iria enviar meu projeto porque já tinha certeza de que não era bom o suficiente para servir de exemplo para ninguém. Deixei o papel com os dados do prêmio anotado na gaveta de meu criado mudo ao lado do computador. Ali ficou por dias, nem me recordo quantos.

Certo domingo, quando cheguei a minha casa, liguei o computador para verificar meus *e-mails* e lembrei-me do papel com a anotação, peguei-o e entrei no *site* do prêmio. Vi que era o último dia para a inscrição, olhei o relógio e o ponteiro marcava 23h40min. Pensei: "Será que dá tempo? Vou me inscrever". Finalizei a inscrição quase no minuto final. Fiz para "desencargo de consciência", sabia que aquilo não "daria em nada".

Após alguns meses, saiu a lista dos pré-selecionados do prêmio, e lá estava meu nome. Fiquei imensamente feliz em estar entre os 90 melhores projetos do país. Para mim, já era uma grande vitória, no entanto, para minha surpresa, dez dias depois recebi a ligação de um representante do prêmio comunicando-me que havia sido contemplado com XIV Prêmio Arte na Escola Cidadã. Mesmo assim, não acreditei que a ligação fosse verídica, julguei que poderia ter sido um trote ou alguém querendo brincar comigo. Somente no outro dia foi que percebi que era realidade porque uma produtora me ligou marcando as datas das filmagens do documentário sobre o projeto. Naquele momento, ainda as "palavras de fechar" estavam impressas na minha alma ao ponto de não acreditar que alguém pudesse ter entendido o que eu havia desenvolvido com os alunos.

Durante as gravações, estava apreensivo, não conseguia explicar o projeto, então tentava a todo custo justificar minhas ações fazendo levantamentos bibliográficos. Foi quando o coordenador do Instituto, Amauri Britto, disse: "- Alberto, foi você quem vivenciou esta experiência. Este trabalho foi desenvolvido por você junto com os alunos, então, somente você sabe o que foi feito. Você não precisa usar nenhuma teoria para justificar o que você vivenciou. Se autorize". Aquelas palavras foram verdadeiras "palavras de abrir". A partir daquele momento, comecei a **me autorizar** com relação às minhas vivências pedagógicas.⁵

Hoje, concluo que essas palavras me fizeram refletir sobre o projeto desenvolvido e perceber um novo professor que nasceu dentro de mim. Um professor com alma de artista, cuja poética pessoal é cheia de ideias compostas. Um professor cujo processo de criação dá - se geralmente pela coleta sensorial e o acaso, e que a partir daí nasce a imaginação criadora e a intenção criativa que inicia

⁵ Documentário: XIV Prêmio Arte na Escola Cidadã – Ensino Fundamental I. Projeto: Curta Folclore – vencedor em 2013 – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t77AhNShqz4>

a busca, perseguindo ideias, buscando, em seu repertório pessoal e cultural, formas de dialogar, criando ações do processo criativo que possibilitem a concretização dessas ideias no plano material. É no turbilhão de ideias desse artista-pesquisador-professor, fazendo uso da terminologia de Rita L. Irwin, em seu artigo “A/r/tografia: Mestiçagem Metonímica”, que nasce a centelha que possibilita a experimentação de novas formas de ensinar e aprender.

“Os papéis de artistas-pesquisadores-professores frequentemente causam uma luta interior para os indivíduos ao tentarem carregar o peso das tradições e conquistas disciplinares enquanto experimentam e criam novas maneiras de teoria, de prática e de criação.” (BARBOSA, Amaral, apud. IRWIN, Rita L. pg. 92).

Em nossas reflexões durante as aulas da Dra. Eliane Bambini Gorgueira Bruno, do Profartes no IA-Unesp, foi-nos colocada a condição do artista-professor na escola porque muitas vezes ele foge à regra e subverte o sistema de ensino propondo ações que contradizem o currículo oficial baseado em modelos tradicionalistas e, desta forma, quebra as regras estabelecidas. Neste sentido, ele acaba não sendo classificado pelos padrões oficiais sendo colocado à margem. Já que não podemos enquadrá-lo em nosso sistema, então o deixamos lá em seu canto. Ele não é artista e nem professor.

Segundo Rogers (1961): “O reconhecimento é duplamente enriquecedor”. Tenho observado que muitos professores clamam por este reconhecimento e, enquanto ele não acontece, continuam suas práticas com uma certa sensação de solidão. Tal situação pode incorrer na acomodação desse profissional, e o pior, seu enquadramento nos padrões de ensino atual deixando a chama inicial virar cinzas, morrer por dentro e, como uma árvore seca, não produzir frutos.

Isso sempre me assustou. Ao ingressar como professor de Artes na rede pública de ensino, minha preocupação sempre foi a de não deixar morrer a chama da criatividade que me aquece e me mantém vivo, embora quase sempre me sinta isolado e sozinho durante minhas ações em relação ao diálogo entre professor e gestão escolar. O que me mantém entusiasmado é perceber que me sinto acolhido pelos alunos durante o processo, porque durante nossos encontros, há uma efetiva relação dialógica que atiza o fogo do conhecimento criando um campo que propaga calor aos que estão a sua volta.

2. A LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA QUE SILENCIA O CORPO

Penso que criar, reinventar e refletir sobre nossa prática docente é extremamente importante para tornar táteis experiências que vão além da palavra falada e escrita, principalmente, em um sistema de ensino baseado em um “saber único”. Em seu livro, *Reinventando a Educação – Diversidade, Descolonização e Redes*, Sodré (2012) cita Sousa Santos em que ele chama de “monocultura do saber e do rigor” como:

A ideia do “saber único” termina recalando uma parte importante da realidade, “porque há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos” (SODRÉ apud SANTOS. 2012. p. 23).

Tendo em vista que o sistema de ensino vai além de professores e diretores, margeia questões culturais impressas durante séculos de opressões, o que vejo atualmente são crianças e jovens sendo divididos por séries/anos/idades em uma tentativa de categorizar a capacidade de aprendizado de cada indivíduo.

Pensada como uma fábrica de cidadãos obedientes, consumistas e eficientes, a escola é constantemente usada nas produções de números e estatísticas para uso “político”. É um processo que acarreta a desumanização das pessoas.⁶ O atual conceito de escola, assim como a percebo, definitivamente não é sinônimo de Educação, pois, como nos esclarece Paulo Freire, é um modelo baseado na relação entre opressor e oprimido.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentistas da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987. p. 33).

Em se tratando do Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, é colocado um desafio ainda maior para que se faça cumprir a lei, uma vez que, conforme Carlos Moore Wedderburn, “a África foi expulsa da história da humanidade, inclusive o próprio Egito, que faz parte do continente africano, mas foi retirado dele. E isso não é apenas um problema local, mas mundial, e se deve à

⁶ Vídeo “A escola é um saco” - https://www.youtube.com/watch?v=qrXk_U0aORo – acesso em 03.05.2015

globalização do racismo”.⁷ Nesse sentido, para que se construam ações que promovam relações positivas étnico-raciais é necessário romper com velhos paradigmas de processos de aprendizagens.

A questão é: como desenvolver ações que promovam a cultura afro-brasileira e africana em uma escola baseada em uma educação “bancária”?

Para a professora Narcimária C. P. Luz, é necessário pensar o campo semântico África que a Lei nos coloca como desafio porque, infelizmente, a escola atual exige do aluno um corpo inerte baseado apenas na relação olho-cérebro. Para ela, podemos conhecer e falar de África por intermédio das comunidades, dos contos, dos tambores. Segundo sua teoria, pulsa nessas comunidades existentes no Brasil uma imponência de erudição fácil de aprender usando todos os códigos do corpo, que, ao contrário do corpo inerte adestrado para a fábrica, aprende com o jogo, com a ludicidade africana que influencia formas de pensar a Biologia, a Matemática, a Arte. Há neste processo de aprendizagem baseado nos modos de ser do povo africano toda uma ruptura constante com a inércia. Narcimária acredita que o currículo da escola atual tente o silenciamento do corpo pelo livro didático que nos submete ao mundo colonial, e que, para se tratar cultura africana, devemos começar a erguer essa nova história a partir dos polos inaugurais de comunidades que têm o que dizer de África.⁸

E o que essas comunidades podem nos falar desta África que se torna contemporânea e que nos ajuda a pensar a Educação?

Em seu livro *Contos Crioulos da Bahia*, Juana Elbein dos Santos coloca a importância do terreiro de candomblé como polo de irradiação de todo um complexo sistema cultural porque nessas comunidades é que são veiculados e recriados os conhecimentos que envolvem não somente uma língua particular, mas atividades de formação hierárquica, morfológica social e individual, e concepções filosóficas, estéticas, alimentares, musicais, além de um imenso patrimônio de mitos e lendas.

⁷ Entrevista – Programa Salto para o Futuro – Valores Afro-brasileiros na educação – Ensino da História da África. Acesso em 09.04.2015.

⁸ Ibidem. Acesso em 10.04.2015

Bakke coloca a importância do Candomblé como importante fonte de conhecimento das “africanidades”:

As religiões afro-brasileiras, mais especificamente o candomblé, têm sido utilizadas como ícones poderosos para a construção da relação de continuidade entre África e Brasil, mais especificamente de uma cosmovisão africana, ou como diriam alguns autores, uma “África Profunda” (Leite, 2008), que deixou marcas no Brasil, aqui chamadas de “africanidades”. O candomblé pode ser entendido como uma poderosa fonte dessas “africanidades” porque nele se enxerga, muito claramente, os elementos que compõe: ancestralidade, circularidade, corporalidade, oralidade, ludicidade, comunitarismo, entre outros. (BAKKE, 2011. p. 143).

Petronília Beatriz Gonçalves e Silva diz que é importante atentarmos para as experiências educativas entre todos os povos, indígenas, quilombolas e outros territórios negros porque veremos que não é somente com o intelecto que se tem acesso ao conhecimento, mas com o corpo inteiro – físico, emoções, espiritualidade. É com esses sentidos que ensinamos e aprendemos, que descobrimos o mundo. (GONÇALVES e SILVA, 2007).

Diante do exposto, percebo que os modos de aprendizagem dos povos africanos não estão assim distantes das propostas de grandes pensadores da Educação, pois traz a ideia de relações que se articulam em um todo, relações dialéticas entre subjetivo e objetivo, sujeitos e meio.

Para Paulo Freire (1987), é importante a leitura de mundo no processo de aprendizagem. Segundo sua visão, o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora do sujeito, portanto dialógica. Essa concepção parte do pressuposto de que a atitude dialógica é, antes de tudo, um ato de amor, humildade e fé no ser humano, é acreditar em seu poder de criar e recriar, fazer e desfazer. Nesse sentido entende-se que o ato de ensinar, definitivamente, não é transferir conhecimento, mas criar infinitas possibilidades para sua construção, um processo que não podemos categorizar, ou simplesmente colocá-lo em um formato no intuito de servir como modelo. O processo de ensino-aprendizagem é uma experiência individual, consequentemente subjetiva e rodeada de mistérios.

A Educação baseada no sistema bancário aprisiona e inventa outras formas de aprisionamentos tentando definir a “experiência”. Minha ideia não é tentar definir

nossa experiência, mas buscar peças desse imenso quebra-cabeça para um entendimento maior de como se dá a construção do conhecimento por “uma experiência específica”, neste caso, as árvores como ponto de partida e, daí, criar uma estrutura aberta, uma imagem que possa servir como base para novas e futuras experiências.

2.1. O mito africano na escola

Acredito que talvez o mito africano possa nos dar pistas sobre o misterioso processo de ensino-aprendizagem, na medida em que ele é a explicação dos modos de viver e ser em muitos povos africanos. Um exemplo são as comunidades afro-brasileiras que trazem ainda na essência essa cosmovisão de mundo.

Essa mitologia fala dos orixás, de antigos humanos, de animais e de tudo o que existe neste e no outro mundo. É a fonte do conhecimento iorubá⁹, seu patrimônio imaterial mais importante. A mitologia explica o que aconteceu, acontece e acontecerá no mundo, e serve como modelo de conduta para os que vivem hoje. Corresponde ao conhecimento científico, filosófico e literário das civilizações ocidentais, acumulado nos livros, nas bibliotecas. (PRANDI, 2007. pg, 166).

Ora, se o mito africano, de acordo com o autor supracitado, corresponde ao conhecimento acumulado das civilizações ocidentais, é perfeitamente possível utilizá-lo como elemento motivacional para a construção de conhecimentos e criação artística na escola.

Percebo que ainda há uma resistência ao tratarmos o assunto na escola formal, uma vez que, para propormos tais ações, é preciso adentrar o universo ritualístico, mítico e sagrado da cultura afro-brasileira e, como sabemos, o preconceito ainda é grande.

Pensar a história da Arte através dos tempos é perceber sua forte ligação com o sagrado, o mítico e o ritualístico presentes nas várias civilizações estudadas nos livros de História da Arte. Quando é abordada a Arte Grega, por exemplo, nós a encontramos intrinsecamente ligada à adoração de deuses gregos, assim também se dá na arte romana, arte egípcia e, mais tarde, na Idade Média, a partir do único

⁹ Iorubás são os povos africanos que habitam territórios que hoje se encontram principalmente na Nigéria e no Benim. São conhecidos no Brasil pelo nome de nagôs, e em Cuba, por lucumis. (Prandi, pg. 155. 2007).

Deus e santos. Então por que não admitir que a arte e a cultura africanas têm também sua ligação com o sagrado? Penso que talvez, como já nos disse Carlos Moore Wedderburn, a África tenha sido expulsa da história da humanidade, logo, expulsa da história contada nos livros. E quando contada, é sempre pelo olhar do opressor.

Para a escola formal e baseada em números, os livros nos autorizam a ensinar o que neles está escrito, mas nos desautorizam a ensinar aquilo que está escrito na alma, no corpo ancestral. Desta forma é difícil uma abordagem que vá ao encontro da essência da Arte africana na escola, porque tais conhecimentos, geralmente baseados na oralidade e por não estarem escritos em livros didáticos, não são reconhecidos, portanto, não oficializados. São conhecimentos que fogem totalmente do conhecimento institucionalizado porque o encontramos em comunidades terreiros.

Segundo o parecer CNE/CP 003/2004, que visa esclarecer questões referentes à lei 10.639/03, um dos princípios das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações é tratar a História da África não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, mas, assim como a história dos afrodescendentes no Brasil, uma perspectiva positiva abordando temas relativos: “[...] ao papel dos anciões e dos griôs como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana.”

Além do tópico citado, o parecer esclarece sobre muitos pontos importantes acerca do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...] Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análise das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipos, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas [grifo nosso], de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.” (CNE/CP 003/2004).

Embora haja um esforço por parte do poder público em oficializar tais conhecimentos com leis que obrigam seu ensino nas escolas, ainda faltam cursos de formações para os professores. Daí, o que constato são inúmeras tentativas de aproximações com a cultura afro-brasileira que esbarram em reproduções de artefatos e danças, sem de fato causar uma reflexão do que foi proposto, mesmo sabendo que uma boa parte de nossa cultura tem ligação com a cultura dos povos africanos e indígenas. Tanto é fato que, em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada com a inserção do Ensino da Cultura Indígena pela Lei 11.645.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. 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 história brasileiras. (NR).

Há inúmeras iniciativas por parte de alguns órgãos públicos e empresas privadas (editoras) que tratam a questão dos deuses africanos, indígenas e da religiosidade na escola com naturalidade lançando mão de materiais didáticos riquíssimos sobre o mito iorubá, como: seriados, livros, desenhos. Ainda assim enfrentamos resistências.

No tocante ao Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, em sua tese de doutorado, Raquel Rua Baptista Bakke fez um levantamento, em 2011, dos materiais didáticos e paradidáticos que abordam questões referentes à lei 10.639 nas escolas estaduais, municipais e particulares do Brasil, e em muitos casos a autora constata protestos contra determinados livros por parte da comunidade, dos pais, coordenadores, professores, políticos e alunos.

Coleções que apresentam abordagens das religiosidades afro-brasileiras de forma mais intensa são frequentemente alvos de

protesto. Isso ocorreu com uma coleção [...] intitulada Pensar e Construir – História, que foi alvo de ataques promovidos por um vereador da cidade de Pato Branco, no Paraná, que usando a sessão da câmara denunciou o ensino de uma “história macabra” na escola, e que professores e escolas não deveriam adotar tal livro. (BAKKE, 2011. p. 141).

Mesmo assim, ainda tenho percebido que em alguns livros e materiais didáticos, os mitos africanos são tratados de forma a não “assustar”, talvez seja esta a palavra mais adequada, os alunos e os professores com um tratamento superficial sobre assuntos referentes à religião afro-brasileira

Tanto os materiais didáticos como os paradidáticos consideram esses elementos da religiosidade afro-brasileira e os colocam nessa chave explicativa. O que muda, de um tipo de material para o outro, é a intensidade de citações e a profundidade das abordagens realizadas. (BAKKE, 2011. p. 143).

E conclui:

Quando consideramos o material disponível, constatamos que aqueles que têm maior presença em sala de aula – os didáticos abordam de maneira mais superficial o tema religiosidade, em comparação com aqueles que ficam na biblioteca, que são paradidáticos. No caso em que isso não ocorreu, o material foi alvo de protestos por parte daqueles que se sentiram desrespeitados pela menção às religiões afro-brasileiras, não demonstrando, contudo, a mesma revolta em relação às menções presentes no mesmo material ao catolicismo, ao budismo, ao judaísmo e às tradições indígenas. (BAKKE, 2001. p. 143)

Bakke ainda esclarece que durante o trabalho de campo, isso não causou surpresa porque vários professores apontaram a questão da intolerância religiosa como umas das principais causas da resistência ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola porque tudo (materiais didáticos) era associado à religiosidade. (BAKKE, 2011).

De fato, acredito que realmente a cultura de diversos povos tem associação à religiosidade. Por isso, há resistência. A própria boneca *Abayomi*, muito utilizada atualmente nas escolas como atividade relacionada à cultura afro-brasileira, possui também uma abordagem bastante superficial e ligada à questão do tráfico negreiro.

Conta a história que as mães que viajavam em navios negreiros, para distrair suas filhas, rasgavam pedaços de tecidos de suas saias e, com nós, confeccionavam bonecas. Esta história é a mais aceita e difundida nas escolas.

Aqui percebo que foi criada uma história em torno da boneca, conectando-a com o contexto histórico cultural do tráfico negreiro. Mas se formos mais adiante, encontraremos outra explicação com uma ligação direta ao mito de Iansã. Conversando com alguns adeptos do Candomblé, descobri várias explicações sobre uma boneca que os Filhos de Santo caracterizados de Iansã (Oyá) carregam junto a sua roupa nos rituais. Vejamos: Conta o mito que Iansã casou-se com Ogum, o qual possuía mais três mulheres. Iansã tinha o dom de transformar-se em búfalo, segredo que só Ogum conhecia. Teve nove filhos com Ogum. Um dia, suas três mulheres, ao descobrirem seu segredo, insultaram-na. Iansã, brava, transformou-se em búfalo, matando-as. Ao ir embora, num ato de amor, ela retirou seus chifres e os entregou para seus filhos, dizendo que, quando eles precisassem dela, era só esfregá-los e ela viria acudi-los. Alguns adeptos dizem que tal boneca (*Abayomi* – que em iorubá significa “encontro precioso”, idioma falado em alguns locais da África, como a Nigéria) é um egum, espírito dos ancestrais, pois Iansã também é a deusa dos espíritos desencarnados. Outros dizem que *abayomi* é um dos filhos que ela carrega na vestimenta como homenagem, e para que eles nunca se esqueçam dela, sua mãe.

"Então por que não falar do outro lado da história?" Eu mesmo, ao comentar sobre meu projeto com um autor reconhecido de literatura africana, ouvi dele as palavras: - "Cuidado, não fale em deuses e candomblé". Percebo que ainda há um receio em dizer abertamente que estamos contando uma história de um deus africano, porque ainda estamos rodeados de significados que os demonizam.

Penso que tratamos com naturalidade os deuses gregos, romanos e deuses egípcios porque estão distantes no tempo e espaço e, talvez, tenhamos medo e receio dos deuses africanos porque estão tão presentes ao ponto de influenciarem nossos costumes diários, mas não queremos constatar isso.

Para Prandi, é possível estabelecer paralelos entre orixás, deuses gregos e romanos, e deuses do antigo Egito. Vejamos:

Tabela 01 – Paralelos entre deuses de diversas culturas.

| ORIXÁ | DEUS GREGO | DEUS ROMANO | DEUS EGÍPCIO |
|----------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------|
| Exu | Hermes | Mercúrio | - |
| Ogum | Hefesto (Forja) Ares (Guerra) | Vulcano (Forja) Marte (Guerra) | Bastet (Guerra) |
| Oxóssi | Ártemis | Diana | - |
| Ossaim e Omolu | Asclépio | Esculápio | Secmet |
| Ocô | Deméter | Ceres | - |
| Xangô | Zeus | Júpiter | Amon |
| Iansã | Hades (Mortos) | - | Osíris (Mortos) |
| Oxum | Afrodite | Vênus | Hátor |
| Iemanjá | Poseidon (Mar) | Netuno (Mar) | Ísis (Grande mãe) |
| Ibejis | Cástor e Pólux | - | - |
| Onilé | Gaia ou Gea | Terra | - |
| Ifá | Apolo (Oráculo) | - | Toth (Oráculo) |
| Oxalá | - | - | Ptá (Criação) |

Quadro baseado em Prandi. pg.195. 2007

Para Vanda Machado (2002), é pelo conhecimento dos mitos que, nos terreiros de Candomblé, o iniciado chega ao conhecimento dele mesmo e do grupo ao qual pertence, mantendo-o também conectado à unidade da natureza. Segundo a autora:

Para o povo de orixá, os mitos respondem pelos caminhos da vida. Na verdade, estes mitos não apontam somente para os mistérios indizíveis da vida. Não respondem somente ao sentido do imediato, resguardando dos males do corpo, ou como predição oracular. Os mitos apontam, sobretudo, para valores e os princípios capazes de garantir orientação para o melhor caminho da existência social, das relações humanas e soluções de problemas. Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano. Considerando, deste modo, os mesmos poderes que animam a nossa vida, animam a vida do mundo. (MACHADO, V, 2002. p. 122).

Nesse sentido, minha proposta foi trabalhar nas aulas de Arte os processos de aprendizagem a partir do mito africano, correlacionando-o com os elementos da natureza, sem omitir seus nomes, porque assim como falamos sobre Poseidon, o deus do mar, quando trato da cultura e arte grega, também podemos nos referir a deusa do mar, Iemanjá, quando abordo a cultura afro-brasileira. Utilizei esse

argumento ao conversar com a mãe de um aluno quando essa me questionou sobre o trabalho de contação dos mitos africanos na escola.

Escolhi os mitos das comunidades terreiros (candomblé), por ser, além de um símbolo de resistência da cultura africana, também o espaço físico onde são guardados os segredos e mistérios da “africanidade” aqui no Brasil. Camargo (2010) relata que as manifestações religiosas de tradição africana são exemplares para pensar a cultura brasileira, pois elas mantêm vínculos evidentes com a África, ressaltando sua contribuição na formação do Brasil. Segundo a autora, é nas comunidades que se apresentaram alternativas para diluir as violências por meio de linguagens e movimentos próprios, dança, canto e o lúdico, que dão o tom sagrado-profano e uma identidade crivada de memória comum reinstalada na vivência pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva.

Para complementar, Yvonne Maggie Alvez Velho, em *Guerra dos Orixás*, diz que o terreiro é o ponto de encontro dos homens e também o local onde se dá o encontro dos homens com os deuses, simbolizando também encontros da natureza, pois é também rio, mar, floresta. Cada orixá é uma força da natureza. (VELHO, 1977, p. 131).

Entendemos que nas comunidades africanas, natureza, homem e deuses estão imbricados fazendo parte de um todo. Para Claude Lévi-Strauss, a estrutura do “pensamento selvagem” nada difere do “pensamento civilizado”, uma vez que também são movidos por uma necessidade ou um desejo de compreender o mundo que os envolve, a sua natureza e a sociedade em sua totalidade. E daí percebemos o mito como um desses elementos que compõem esse “todo” ao que o autor se refere, pois são formas de aprendizado com fortes ligações com os ensinamentos dos antepassados, que transcendem tempo e espaço.

Para Reginaldo Prandi:

Na sociedade tradicional dos iorubás, sociedade não histórica, é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida. Como os iorubás não conheciam a escrita, seu corpo mítico era transmitido oralmente. (Prandi, 2001, p. 24)

É no entrelaçamento dos mitos contados aos pés de árvores com a experimentação artística, de forma performática, ora em forma de jogo, ora ritualística - digo ritualística porque nos baseamos nos modos de ensinar e aprender africano, não significando reproduzir os rituais, mas criar rituais próprios, uma vez que a proposta é contextualizar tais mitos trazendo para a criação artística os elementos da natureza. Vale lembrar que, de acordo com Regina Machado (2004), o ritual é elemento indispensável para uma boa contação de história, pois é preciso estimular a imaginação criadora com elementos mágicos que aparecem naturalmente nas narrativas.

Victor Turner (1974), em seus estudos de uma hermenêutica de símbolos ligados ao ritual, coloca que as crenças e práticas religiosas são decisivos indícios para a compreensão do pensamento e do sentimento dos povos africanos sobre suas relações, sobre os ambientes naturais e sociais em que operam.

Nesta perspectiva, a ideia principal da pesquisa é transformar os contos míticos em performances, e daí, articular as linguagens artísticas (dança, música, artes visuais e teatro), entrelaçando-as com os fatos históricos do povo africano-brasileiro. A pesquisa terá como foco a oralidade, principal mecanismo de transmissão dos saberes africanos.

Nos terreiros, é na palavra que habita a forma mágica do ritual. Ritual que, por sua vez, é a dramatização do mito que se faz presente pelos Orin (Cantigas – Poemas originários do sistema divinatório oracular), Oriki (Histórias sobre os mitos), Itan (Louvor às divindades no poder da palavra), que são o principal meio de educação dos povos do candomblé. Nesta estrutura de ensinar e aprender é que nos baseamos para iniciar nossa pesquisa.

Camargo (2010, p. 62) relata que: “A musicalidade de origem africana é vocal e baseada nas narrativas míticas – ‘Principal meio de educação dos africanos’. Saberes dos mais velhos são transmitidos oralmente aos mais novos. Assim também no Candomblé.”

O aprender e o ensinar no cotidiano da cultura negro-africana é sinestésico, implica o envolvimento de todos os sentidos do corpo, sempre em movimento. É

nesse sentido que apoio minha pesquisa. Utilizar os sentidos do corpo nas aulas de Artes para promover um contato com as heranças culturais do povo africano.

Para Inaicyra Falcão dos Santos, “[...] ainda se observa e vive no país o confinamento dos saberes de matrizes africanas na periferia do conhecimento, o que descaracteriza, ‘folcloriza’ e impede que este vá ao encontro da educação formal”. (2009. p. 31-38)

Sendo assim, como pensar uma forma de proporcionar o contato com a base formadora da cultura afro-brasileira e africana sem margear a questão “religiosa”, que impede qualquer aproximação mais profunda do conhecimento dos ancestrais africanos, uma vez que a justificativa é a de que vivemos em um país laico? Como romper as barreiras dos preconceitos que surgem de todos os lados, inclusive de professores, pais, diretores, alunos?

Acredito que para a implementação da lei 10.639/03, seja preciso que todos os envolvidos tenham muito bem esclarecidos os conceitos de ritual e contextualização, uma vez que é no ritual que se encontra o cerne do pensamento africano e sua cosmovisão de mundo. E contextualizar, visto que estaremos trazendo essa africanidade à contemporaneidade do mundo ocidental em um país laico, e, conseqüentemente, não poderemos adentrar a questão religiosa. Se, por um lado, questiono a oração do Pai Nosso em algumas escolas, por outro, também não posso rezar para um determinado Orixá. Devemos ser exemplos nessas tensas relações sem de fato deixar de buscar novas formas de ensinar e aprender a cultura africana. Esse é o grande obstáculo para que, efetivamente, cumpra-se a lei sem incorrer em uma infração de outra, porque perante a lei, o negro tem seus direitos garantidos, mas socialmente, infelizmente, não. Pode-se inferir que haja um preconceito velado por parte das instituições.

É preciso também esclarecer que a palavra candomblé, embora no Brasil tenha um significado relacionado à Religião, tem um sentido mais abrangente e se refere ao espaço territorial que os negros fugitivos construíram na tentativa de reproduzir a África em terras brasileiras, onde desenvolviam suas práticas e costumes africanos; danças, culinárias, música, língua, inclusive seus cultos.

Portanto, para os descendentes africanos, a “Religião Candomblé” nada mais é que o “Culto aos Ancestrais”, entendidos também como forças da natureza.

A esse respeito, Prandi nos esclarece:

“Os orixás são, primeiro, forças da natureza. [...] Os antigos iorubas cultuavam também seus antepassados humanos: os ancestrais fundadores das linhagens familiares, reis e outras personalidades importantes para o grupo, cuja memória é preservada e louvada por seus descendentes. [...] Num determinado momento, o culto das forças da natureza fundiu-se com o culto aos antepassados, formando-se uma única religião. O orixá passou a representar conjuntamente a força da natureza e o antepassado do grupo, da família ou da pessoa. [...] foram antropomorfizados, isto é, adquiriram forma humana, e ganharam uma biografia mítica, sendo responsabilizados também por aspectos socioculturais.” (Prandi, 2007. p. 164).

Partindo desse esclarecimento, entendo que o ritual esteja ligado ao cotidiano africano, estando presente em todas as suas ações: no preparo da comida, no banho, na costura das vestimentas, na relação entre homem e natureza e nas formas de ensinar e aprender.

Para romper este abismo promovido pela falta de entendimento do *ethos* africano, minha proposta é “contextualizar” os rituais presentes nas formas de aprendizados africanos. Entendemos que contextualização não é a mera reprodução dos modos africanos, tampouco delimitar e tratar sua cultura na periferia do conhecimento. Contextualizar é atribuir “efeito de sentido”, ressignificando seus costumes em produções próprias feitas pelos alunos, proporcionando uma experiência estética.

A *performance* tem uma aproximação muito forte com o ritual. Segundo Renato Cohen, ela está ontologicamente ligada ao movimento *live art*, que tem um conceito de “arte viva”, em seu escopo, a ideia de dessacralizar a arte, tirando a ideia elitista e buscando resgatar sua função ritual contida nas ações cotidianas. (COHEN, 2013, p. 38). O jogo, por sua vez, que também utilizaremos na experiência, faz parte ou até mesmo antecede o ritual. Para Johan Huizinga, em seu conceito de *Homo Ludens*, o jogo antecede o ritual e faz parte de um caráter lúdico da cultura.

Por isso entendo que desenvolver ações de forma performática, por meio de jogos e às vezes de maneiras ritualísticas, pode nos aproximar de um processo de aprendizagem significativa, indo ao encontro das potencialidades do inconsciente e da criatividade imanente, criando conexões com os saberes dos alunos e, assim, de forma rizomática, gerar novos conhecimentos a partir do mito.

2.2. A casa de mãe Zefinha de Oxum – Mãezinha

Para Benjamim (1985, p. 201): “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”

Quando pensei em abordar o Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Arte, minha trajetória pessoal e profissional fundiram-se em uma só figura: o professor *griô*.

A narrativa estava e continua muito presente em toda a minha vida, desde a infância à minha prática docente, no entanto, nunca havia percebido tal realidade com tanta clareza.

Quando retornamos o pêndulo várias vezes é que enxergamos nossa história, não de forma linear, mas pinçando fatos que nos foram relevantes. Há uma seleção natural nesta viagem. Neste ponto é que Benjamin (1985) nos propõe a “quebra da linearidade histórica”, uma vez que o sujeito vê na experiência um modo particular de contar a história. São visões subjetivas olhadas por muitas frestas. O que de fato me tocou em determinada experiência que me fez ativar potencialidade, ou que me fez ser a pessoa que sou no professor que sou? Neste sentido o filósofo nos coloca a incorporação das coisas narradas à experiência dos ouvintes porque as retiramos da nossa própria experiência. Talvez Benjamin quisesse nos colocar que para entendermos o presente, devemos buscar no passado aquilo que nos interessa.

No livro *Vida de Professores*, Nóvoa (1991) dialoga com outros pensadores sobre a questão do professor como objeto da investigação educacional. Em seu capítulo I, ele nos traz a ideia de que a pessoa é indissociável do professor porque ele, o professor, é a pessoa com uma história vivenciada e que, de certa forma, transmite não só pela fala, mas pelo gesto, pelo olhar todo um conteúdo cheio de valores pessoais. “Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um

continuou a produzir no mais íntimo das duas maneiras de ser professor.” (NÓVOA, 1991. pg. 15).

Nas duas perspectivas há algo em comum - o fato de que o sujeito tem um passado. A questão é: devo levar em conta todo o meu passado para entender o presente, ou seja, o passado determina o presente, ou devo selecionar o passado de acordo com a situação vivida, para entender o presente?

Para Josso:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar sobre si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso ser psicossomático (...) é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios (sic) e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48.).

Penso que isso passe pelo crivo ético, mas que também não podemos omitir fatos que foram determinantes em nossa formação. É uma linha que passa tangenciando a área entre descrição e indescritão. Na presente dissertação, procurei selecionar os fatos mais marcantes da minha trajetória e que realmente foram pequenas explosões que culminaram com ações positivas ou negativas para meu entendimento enquanto profissional. Isso também não significa que não tenha ultrapassado esta linha que delimita espaços.

Em minha trajetória, fui criado sabendo que minha avó era benzedeira, que meu avô era espírita e tinha como mentor o “caboclo do Araçá”, sabendo da existência dos orixás, que minha mãe era filha de Ogum com Iansã, que tenho duas irmãs as quais são, uma filha de Iemanjá e a outra filha de Oxumaré e Equede¹⁰ (cargo na hierarquia do terreiro). Fui criado vendo minha mãe cumprimentar suas Amigas de Santo na língua iorubá e imitava as palavras e cantos pronunciados no terreiro da Mãe Zefinha de Oxum, a Mãezinha, do Ilê Oxum Mitaladê e Ogum Beira-Mar. Mais tarde fui me dar conta da importância dessa experiência no terreiro de candomblé, pois este terreiro foi um dos primeiros de São Paulo de origem do

¹⁰ Equede – nome dado ao importante cargo feminino dentro das religiões de matriz africana. De acordo com a nação, este nome varia.

Xambá pernambucano. Aliás, minha mãe juntamente com minhas irmãs foram as primeiras Filhas de Santo do referido terreiro, localizado na zona Sul de São Paulo.

Gente feita no santo e que havia migrado para São Paulo numa época em que o candomblé não estava presente, e que por isso mesmo mantinha terreiros de umbanda, voltou à religião de origem e passou a tocar candomblé. Como é o caso de Mãe Zefinha de Oxum, feita no nagô pernambucano por Pai Romão, filho carnal e herdeiro de Pai Adão, e por Mãe Maria das Dores, ambos raízes do xangô pernambucano de maior reconhecimento público. (PRANDI, 1991. p. 101).

Naquela época a rua ainda era de terra, não havia asfalto, e essa região era considerada área rural, bem distante do centro de São Paulo. Tínhamos como ponto de referência o famoso “ponto da melancia”, que ficava na estrada de Itapecerica da Serra; era só subir e descer a rua que ficava em frente ao ponto. Fui criado sentindo o cheiro das ervas quando tinha “toque”¹¹ (festa) no candomblé e comendo “comida de santo” após o término das cerimônias. Assim o mistério sempre esteve presente em minha vida. Fui ensinado que todo conhecimento no terreiro era envolto de segredos e mistérios, que nem tudo se podia falar. Naquela época, a relação entre os (as) Filhos (as) de Santo era extremamente afetiva e todo conhecimento era transmitido pela oralidade, pelo fazer, observar e, principalmente, ouvir o que os mais velhos tinham a dizer. Lembro-me das festas de “erês” (ancestrais crianças) que aconteciam no mês de setembro, das saídas de santo (iaôs), do quintal cheio de árvores que guardavam segredos, pois tinham uma ligação muito estreita com o sagrado. Ainda hoje, mesmo com a urbanização da região, quando visito o terreiro, vejo que existe uma mina d'água no corredor que dá acesso ao quintal.

As festas públicas eram recheadas de arte e cultura, muita dança aos sons dos tambores rum, rumpi, lê¹², e das cantigas entoadas pelos ogãs (tocadores de atabaques) e pelos mais velhos, que eram acompanhados pelos presentes. Orixás surgiam com figurinos que tinham um toque sagrado, trazendo adereços cênicos e suas ferramentas. A África se fazia presente. Era o mito que se materializava. A arte estava ali e eu nem me dava conta dela. Embora não tenha me convertido ao candomblé, minha participação nos terreiros foi sempre muito intensa porque eu o conheci “desde minha gestação no ventre da minha mãe”.

¹¹ Festas públicas abertas à comunidade

¹² Atabaques – instrumento musical utilizados em quase todos os rituais das religiões de matriz africana. Empregados na música ritual e religiosa para convocar os ancestrais africanos.

Figura 2



Ogum da minha mãe Maria

Figura 3



Irmãs - Isaura (Equede) e Ivete

2.3. O Professor *griô*: as narrativas, as metonímias, as metáforas e os mistérios

Ao estudar a lei 10.639/03, vi um possível caminho para entender minha prática docente a partir das narrativas, metáforas, e o mistério que me acompanham desde sempre, assim, ao propor o professor *griô* como mediador, trago também todo este repertório cultural no bojo da minha prática docente.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção [grifo nosso] de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1991. p. 16).

Penso que o professor *griô*, nas aulas de arte para o ensino infantil, além de ser um mediador entre os conteúdos abordados, em nosso caso, a história e cultura africana e afro-brasileira proposta na lei, pode ser um semeador de transformações, na medida em que sua proposta é desestruturar aquilo que está estabelecido, ou pelo menos subverter a ordem dos métodos de ensino na escola onde a pesquisa foi

realizada. Isso é importante porque entendo que passamos por um momento de crise na Educação, sendo que esses momentos são geradores de transformações.

Segundo Miriam Celeste, professor é aquele que propõe ações ou media o conhecimento na busca de uma aprendizagem significativa. Por sua vez, para Josso (2014), ele é um ser aprendente. Nas sociedades de tradição oral, o griô é aquele responsável pela transmissão do conhecimento de seus antepassados por meio de contos, cantos, mitos, poesias; são várias as qualidades, inclusive aqueles que são mediadores em caso de desentendimento entre as famílias. Geralmente são eles os contadores de histórias, função atribuída aos mais velhos por entenderem que, por suas experiências de vida, possuem maior conhecimento acerca da ancestralidade de seu povo.

O professor griô é aqui entendido como uma metonímia porque consiste em empregar um termo no lugar de outro, havendo estreita afinidade entre ambos ou relação de sentido. Em seu livro, *Senegâmbia: O Desafio da História Regional*, Boubacar Barry (2000) define o papel do griô, guardião das tradições orais nas sociedades senegambianas, citando Cheikh Hamidou Kane:

[...] o silêncio é sua prova. Para exprimir a raça sem escrita, eles cavaram e até pilaram o silêncio, que permaneceu intacto, prendendo-o nas muralhas de sua massa obscura. No silêncio cavaram grutas de ritmos, relâmpagos luminosos de guitarra, profundos vales de lendas. Durante milênios, antes que o fio da escrita internamente e por todos os lados costurasse o mundo negro a si mesmo, os griôs, por meio da voz e dos instrumentos que imaginaram, foram os demiurgos que construíram esse mundo, e suas únicas testemunhas. Eles o exaltaram, encheram de dignidade, de peso, dizem, o elevaram acima de si, suspenso nos campos de batalha, preservado na glória e na tradição. Essa obra, a concluíram contra o silêncio e o esquecimento, contra o tempo destruidor.¹³ (BARRY, 2000. apud. KANE. p. 5).

Assim, esta pesquisa baliza-se no costume africano de o conhecimento ter sido compartilhado, em muitos casos, aos pés de árvores, especialmente, o baobá, onde se contavam histórias. Costume que também é praticado em outras sociedades. Desta forma, propomos uma experiência aos pés das árvores da escola onde leciono, trazendo para dialogar com os alunos a figura do professor griô, que por meio do mito africano pinça elementos motivacionais para a criação artística e a construção do conhecimento.

¹³Cheikh Hamidou Kane, Les Gardiens du Temple.

Assim, a dupla função do griô era romper o silêncio do esquecimento e exaltar a glória da tradição. Essa história construída em cima do aprendizado da tradição oral transmitida de geração em geração foi nos últimos anos aprofundada pelos historiadores modernos que aprenderam nas universidades a escrever a história com base no confronto dos documentos escritos com os documentos orais. Mas nós temos hoje a sensação de que esses historiadores privilegiaram as fontes escritas, cujas informações foram simplesmente corrigidas ou confirmadas pelas tradições orais. (BARRY, 2000. p. 5).

No mesmo livro, Barry (2000) nos relata que os griôs são detentores da tradição oral e responsáveis por conservarem e transmitirem a grande gesta do Mali.

A imagem da árvore sempre me esteve presente desde a infância, nas brincadeiras debaixo da ameixeira que tinha um balanço feito pelo meu pai, nas árvores sagradas do terreiro da mãezinha, nos três textos teatrais escritos por mim cujo centro da dramaturgia é a imagem da árvore. Ela, que em minha trajetória sempre aparece com fortes ligações com o popular, o imaginário e cumprindo uma função didática, novamente surge como uma metáfora para entender os misteriosos percursos desta via de mão dupla que é o ensinar e o aprender.

3. CONTEXTO POLÍTICO, HISTÓRICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PIRAJU

Para entender melhor a experiência de que falarei no capítulo IV, é importante conhecer o contexto político, histórico, cultural do município onde a pesquisa foi realizada.

Cidade localizada a 336 km da capital, Piraju é um dos 29 municípios do Estado de São Paulo considerados Estâncias Turísticas. Por possuir muitas atrações turísticas em virtude de suas belezas naturais, a cidade é considerada refúgio para amantes do turismo ecológico, incluindo, observação de pássaros, navegação e mergulho no rio Paranapanema, além de inúmeras cachoeiras e trilhas para aventureiros.

Figura 04 – Mapa de localização do Município de Piraju



Localização do município de Piraju¹⁴

https://pt.wikipedia.org/wiki/Piraju#/media/File:SaoPaulo_Municip_Piraju.svg

O município possui uma população, segundo estimativa dos dados do IBGE¹⁵ para 2015, de 29.664 habitantes, dos quais mais da metade é católica, o restante se divide entre evangélicos, presbiterianos e espíritas kardecistas. A cidade, segundo

¹⁴ Imagem retirada do site wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Piraju#/media/File:SaoPaulo_Municip_Piraju.svg – acesso em 09/out. de 2015.

¹⁵ Instituto Brasileira de Geografia e Estatística – IBGE - Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=353880> – acesso em 10/outubro de 2015

alguns moradores, já possuiu um centro de umbanda, mas que, por pressão, foi forçado a fechar. Atualmente há um centro de Candomblé fundado recentemente por um babalorixá oriundo de São Paulo, mas com poucos adeptos.

Embora o povoamento da região tenha se iniciado antes de 1800, o município de Piraju era considerado “freguesia”, com o nome de São Sebastião do Tijuco Preto, sendo oficialmente reconhecido na categoria de vila, mais tarde, em 1880, ano considerado como o de fundação da cidade.

No passado a cidade foi habitada por índios da etnia *kaíowa* que, segundo alguns historiadores, deram o nome atual do município de origem tupi-guarani, *Pira-yu*, forma contraída de *Pira-yub*, que significa Peixe Amarelo - Dourado. Tal nome se deve ao fato de o rio Paranapanema possuir grande quantidade da espécie do “peixe dourado”, que na época da piracema subiam o rio rebojando sobre suas águas. Mais tarde, com a chegada dos primeiros moradores, os *kaíowas* partiram, ficando alguns artefatos encontrados em sítios arqueológicos. Por conta de sua importância histórica, cultural, antropológica, a cidade possui um museu da USP para pesquisa e visitas.

O município tem uma forte ligação com o rio e o peixe dourado, uma prova disso é o fato de a cidade possuir o formato de um peixe. Alguns acreditam que ela tenha sido projetada para tal, ou dizem que é uma coincidência.

O município tem uma história de progresso, tendo sido um dos grandes produtores de café do Brasil, com uma política forte liderada pelos coronéis, dos quais Ataliba Leonel, o mais importante. Por conta de sua influência política, o município possuía um ramal da antiga Estrada de Ferro Sorocabana, que transportava pessoas e cargas de café para os grandes centros.

A ferrovia Sorocabana chegou a Sorocaba em 1875, a Itapetininga em 1894, a Itararé em 1909, a Botucatu a 21 de abril de 1889, a Avaré em 1896, a Cerqueira César em 1897, a Piraju em 1908 [grifo nosso], a Assis em 1915, a Presidente Prudente em 1919 e a Presidente Epitácio em 1921. Com o plantio do café no oeste do Estado, em todo o trajeto do Rio Paranapanema, a ferrovia fazia seu percurso em direção à produção da rubiácea. (CÁRCERES, 2008. p. 47).

Tudo isso propiciou que a cidade construísse uma das primeiras usinas hidrelétricas da região, tornando-se uma das primeiras do Brasil a possuir energia elétrica.

3.1. Presença da Cultura Negra no Município

Como em todo o Brasil, a cidade também mantinha escravos em suas fazendas cuidando das lavouras de café, mas também puderam deixar uma grande contribuição cultural, como os desfiles de escolas de samba, que começaram com blocos carnavalescos e, mais tarde, corsos pelas ruas. Hoje a cidade possui como atrativo turístico um dos maiores carnavais populares da região por conta dos desfiles das escolas de samba fundadas por descendentes de africanos. Tradição que se iniciou na década de 1960.

Outra grande contribuição foi o Grupo Moçambique. A raiz pirajuense do Moçambique teve início nos anos 1930, graças ao empenho do mestre Geraldo Bahia, que deu um grande impulso para se preservar esta tradição afro-brasileira no município durante os festejos de São Sebastião, o padroeiro da cidade.

Após a morte do mestre Geraldo Bahia, os moçambiqueiros dividiram-se em dois grupos, sendo um deles comandado por José Antonio Rodrigues Leal, sobrinho de Bahia, e mais conhecido por Zé Leal, e outro grupo, liderado pelo mestre Aparecido Gonçalves, tendo como contra-mestre o moçambiqueiro Ademar Leite de Oliveira, ambos discípulos do mestre Geraldo Bahia. Hoje, permanece na ativa o grupo liderado por José Antonio Rodrigues Leal, responsável por conduzir a tradição passada de avô para pai e de pai para filho.

Composto por aproximadamente 15 devotos, o Grupo Moçambique de Piraju liderado por Zé Leal utiliza bastão curto, característica que o diferencia dos demais grupos já estudados e catalogados cientificamente.

Segundo Zé Leal, o motivo de seu grupo usar bastões curtos é devido à tradição que vem dos antepassados, diz ainda que é difícil ver alguma dança de Moçambique com bastões curtos.

Leal explica também que as músicas são passadas de geração para geração. Segundo ele: "primeiro tem o terço, as orações e o pai nosso cantado, depois a dança do Moçambique e a oração final".

A companhia leva dois estandartes: um verde, em honra à Nossa Senhora do Rosário e o outro dedicado a São Benedito, na cor vermelha. O grupo normalmente ensaia aos domingos e se apresenta em diversos eventos, tanto em Piraju como em toda a Região do Vale do Paranapanema e demais regiões do Estado de São Paulo.

De acordo com o artigo 5º §4º da lei municipal Nº 2547 de 26 de julho de 2001, que instituiu o Sistema Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural de Piraju, a manifestação cultural conhecida como Moçambique é considerada expressão máxima do folclore pirajuense no âmbito dos bens imateriais.

3.2. A Educação Infantil no Município

A rede municipal de ensino possui 300 professores e aproximadamente 3.000 alunos divididos em 10 escolas de Ensino Fundamental I, sendo 2 localizadas na zona rural, e 11 escolas de Educação Infantil de período integral.

Em 2015, a Prefeitura Municipal, pelo decreto nº 5469/2015, institui o quadro curricular da Educação Infantil em que versa sobre a obrigatoriedade do especialista em Artes e Música na Educação Infantil. Infelizmente um ano depois o decreto foi revogado, por conta de cortes orçamentários. As aulas de Artes passam então a ser ministradas pela professora titular da sala.

Em 2014, a Prefeitura Municipal e o Departamento de Educação implantaram um sistema apostilado de ensino para o Ensino Fundamental I e o Ensino Infantil com o intuito de alavancar os índices educacionais do município.

Evidentemente, toda ferramenta que possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem é bem-vinda, o problema se instala quando tais recursos concentram-se em resultados de avaliações externas baseando-se em números e índices, porque devemos entender que não estamos lidando com um produto fabricado em indústrias nas quais se tem um controle de qualidade, mas com seres humanos.

Infelizmente, ainda encontramos alguns aspectos que desestimulam os profissionais da rede, como: ponto eletrônico, cobrança no preenchimento de papéis e cumprimentos dos conteúdos das apostilas de ensino. Tudo isso nos coloca “na caixa”, impedindo qualquer tentativa de exploração de novos caminhos e até mesmo da própria experiência.

Igualmente, na maioria das escolas do Brasil, ainda pode-se perceber muita resistência ao novo, embora o discurso seja o oposto. A educação tradicional ainda está presente na Rede Municipal quando percebemos que a adoção de apostilas para a Educação Infantil é uma metodologia em que todos devem “rezar” a cartilha.

O passo a passo contido nas apostilas impede a experiência porque já se sabe onde vai chegar e torna-se repetição em vez de exploração e descobertas de professores e alunos. Entendo que as apostilas sejam norteadoras de conteúdos que devam ser estudados durante o ano, mas esses não podem ser rodeados de grades porque isso impede a possibilidade de novos projetos pedagógicos e propostas didáticas.

Especificamente na Educação Infantil o problema ainda é maior porque estamos falando de crianças de 0 a 5 anos, e nesse sentido a organização escolar e a organização de conteúdos devem ser realmente pensadas por todos, inclusive levando em consideração as crianças e suas interações com os ambientes da escola. Caso contrário, o que veremos serão determinações e instruções centradas nos adultos, sendo as crianças obrigadas a fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo, do mesmo jeito. É nesse sentido que questiono a má utilização das apostilas, principalmente na educação infantil, porque a criança interage com o outro, com o meio. São diferentes formas de interações que extrapolam os passo a passos determinados nas apostilas.

Por isso o projeto político pedagógico construído pela equipe escolar é extremamente importante, porque ajuda na organização dos ambientes das instituições, do tempo e espaço, levando em consideração a criança como protagonista.

Se o projeto considera a criança como alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços,

materiais e interações impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto a continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto a criação de novos conhecimentos e interesses.(OLIVEIRA. p. 75, 2012).

Penso ser preciso haver uma afinação entre o projeto pedagógico da escola com seu ambiente e levar em consideração a quantidade de tempo vivido pelas crianças. Assim, Oliveira (2012) esclarece que, conforme a Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Parecer CNB/CEB nº 20/2009), deve-se garantir o protagonismo da criança, levando em conta sua jornada (e não a mera relação de ações dos adultos no cotidiano de cada turma) e atentando ao sentido que a criança pode dar a cada atividade.

O que observo são poucas ações propostas fora das paredes das salas de aula. As crianças chegam às 07h00min e saem às 17h00min, e quase todo esse tempo ficam em salas fechadas desenvolvendo atividades propostas pelas apostilas, saindo apenas na hora do almoço e café, mesmo assim, sentam-se, comem e depois voltam para suas salas. Brincar, somente às sextas-feiras, dia considerado “dia dos brinquedos”, quando cada criança leva o seu e pode brincar, claro que dentro da sala. São raras as vezes que encontrei as crianças nos parques da escola.

Especificamente, a escola onde lecionei possui muitas árvores e um jardim que podem possibilitar grandes explorações deste espaço-escola, mas o que ouvia sempre eram as mesmas desculpas: "Não podem levar as crianças para fora porque vão sujar o chão. Não podem levar as crianças para fora porque vão se sujar". Essa foi uma das grandes dificuldades que encontrei ao propor meu projeto, a ser relatado no capítulo IV.

O que percebo é que o foco está na rotina da instituição e não na jornada das crianças. A esse respeito, Oliveira (2012) coloca um ponto importante para reflexão:

Há dois lados na consideração do tempo na Educação infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia. Evidentemente, os dois focos devem se ajustar, mas tal como apontam os estudos e publicações recentes, estamos vivendo um momento na área da Educação Infantil em que maior força deve ser dada à consideração da jornada, em grande parte pelo esforço de superar o olhar tradicional que pouco via as

necessidades, preocupações e projetos das crianças, mesmo das muito pequenas. A questão que se coloca hoje para promover uma Educação Infantil de qualidade é como ajustar a rotina da instituição para beneficiar a jornada das crianças, em vez de pensar em como ajustar a jornada das crianças para obedecer à rotina da instituição. (OLIVEIRA, 2012. p. 90).

Então, como propor um projeto em que as aulas teriam como ponto de partida as árvores no ambiente externo e que, possivelmente, quebraria toda a rotina da instituição, uma vez que poderia sair dos padrões de costume, na relação papel - lápis de cor, transbordando outras possibilidades de se trabalhar artes, inclusive com a utilização de materiais inusitados?

Acredito que a saída seja “negociar” politicamente a proposta pretendida, mesmo correndo-se o risco de um “não entendimento” por parte da instituição. Mesmo assim é preciso tentar.

Relatarei, a seguir, uma passagem que vivenciei durante minha pesquisa quanto ao processo de negociação na instituição.

Ao apresentar a ideia inicial do projeto, inicialmente todos da instituição concordaram, mas aos poucos um silêncio foi tomando conta de nós. Quase não existiam diálogos nos quais as ações desenvolvidas no projeto fossem o tema principal. Quando me abordavam, era para ser cobrado sobre alguma rotina diária. Aqui podemos perceber o quanto é difícil equilibrar a rotina da instituição com a jornada das crianças a que a autora se refere. Via nitidamente que Coordenação e Direção ficavam a maior parte do dia preenchendo papéis e resolvendo assuntos administrativos da instituição, com pouco tempo para acompanhar o trabalho que os (as) professores (as) estavam desenvolvendo.

Mesmo assim, fui aos poucos formando outras parcerias extremamente importantes. Refiro-me às funcionárias da cozinha e as da limpeza. Posso dizer que a instituição se fez presente por elas, que me acompanharam e ajudaram no que era preciso. Foi nelas que me apoiei para realizar este projeto. Uma vez que, como a instituição estava habituada a olhar as aulas de Artes apenas como “aulas em que se utilizam papel e lápis de cor”, deram-me uma caixa com esses materiais e um espaço dentro de um armário em que só cabia a caixa, e mais nada.

O fato é que, durante o projeto, muitas produções foram feitas pelas crianças, pois, como relatado anteriormente, utilizamos muitos materiais inusitados e não tínhamos um local para colocá-los. Deixava algumas produções no carro, outras, guardava na sala de casa. As produções foram aumentando, tanto que já não tinha onde colocá-las. Foi então que, funcionárias, vendo meu desespero, conseguiram um local debaixo do tanque da lavanderia para guardá-las.

Citei tal episódio para ilustrar o quanto as instituições de Ensino Infantil ainda são norteadas por métodos tradicionais, impedindo formas de aprender e ensinar diversificadas e que podem ter resultados importantes na construção do conhecimento das crianças.

O ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras da tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo. (OLIVEIRA, 2012. p.50).

Por isso as experiências bem-sucedidas devem muito ao resultado de como se dão as relações nas instituições, pois podem tanto estimular como desestimular os profissionais e alunos (crianças) envolvidos. Penso que isso possa distinguir uma instituição de outra.

4. COMO TRANSFORMAR A PALAVRA EM EXPERIÊNCIA?

O mundo do homem é mais do que as coisas que estão ao seu redor, porque o homem faz uso de símbolos, entre os quais a palavra. Palavra cujo conteúdo reproduz, no simbolismo, o “mistério” do conhecimento, assim como, a exemplo do “povo de orixá”, tende-se a considerar a palavra como criadora e ligada a todas as coisas”. (MACHADO. V, 2002. p.74).

Segundo a autora, nessa perspectiva, a aprendizagem dá-se sobre dois aspectos: vivência (o que é sentido – plano das ideias e palavras) e suas simbolizações (o que é pensado). Nesse sentido a palavra (ideia) tem papel fundamental na experiência porque ela não pode estar fora do contexto, nem como uma abstração, mas, antes, como uma totalidade, estando ligada a partes da realidade a que se refere.

A questão é: como transformar a palavra (ideia) em experiência nas aulas de Artes? Porque, o que pensamos sobre as ideias (palavras) dos outros varia de acordo com nossas vivências. Nesse sentido, trabalhar os conteúdos propostos pela lei 10.639/03 em uma sociedade plural e multiétnica é um desafio gigantesco, uma vez que na educação formal lidamos com salas heterogêneas em todos os sentidos.

Para abordar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de Artes pela “palavra escrita”, na forma da lei e, diante de tantas definições sobre o que é “experiência em artes”, conforme já dito, resolvi nortear-me por outras formas de ensino e aprendizagem, tendo como referência os modos de ensinar e aprender dos povos africanos cujo conhecimento é transmitido utilizando-se de todos os sentidos do corpo.

Meu objetivo foi abordar o tema aqui proposto no ambiente escolar por intermédio de procedimentos que possibilitassem a “objetivação” da mobilização estética inicial do projeto, que é a vontade de realmente desenvolver ações transformadoras na educação.

Tal mobilização foi causada com a impulsão que tive enquanto professor na busca de caminhos que pudessem propor a objetivação das palavras (ideias) ouvidas durante meu percurso profissional.

Toda experiência [...] começa com uma impulsão, e não *como* uma impulsão. [...] “Impulsão” designa um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares. [...] Por ser o movimento do organismo em sua

inteireza, a impulsão constitui o estágio inicial de qualquer experiência completa. (DEWEY, 2010, p.143).

Ainda refletindo sobre Dewey (2010, p. 122): “[...] toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive.”

Trazendo este pensamento para o plano procedimental, pensei na hipótese de buscar no mito elementos motivacionais para a criação artística e a construção do conhecimento a partir da contação de histórias. Desta forma, na figura do “professor griô”, procurei colocar os alunos em contato com estas formas de aprendizagem. Assim sendo, investiguei formas de subverter os modos de ensinar baseados em um saber único, propondo a aprendizagem fora das paredes da sala de aula e na inter-relação entre mito-natureza, ritual-arte.

A proposta foi estimular a construção do conhecimento e a criação artística coletivamente por intermédio de ações e atividades criadas a partir das histórias (mitos) contadas aos pés das árvores do jardim da escola, e que, a cada história contada, fosse desenvolvida uma experiência envolvendo um elemento da natureza/elemento motivacional: folhas, galhos, carvão, água, barro, pedras e sementes. Acredito que seja neste “brincar” e “estar juntos” que a imaginação criadora cumpra seu papel transformador, na origem, nos modos como as coisas vieram, na própria vida.

4.1. Relato: o início – cores de pele

Certo dia, um pouco depois de iniciarmos a aula, ouvi uma aluna perguntando para a amiga se ela tinha lápis “cor de pele”. Aproximei-me e disse a ela que aquela era a cor “rosa claro”, e que “cor de pele” poderia ser marrom, preto, rosa claro, e qualquer outra que ela quisesse.

Fui para casa e fiquei pensando como poderia propor uma experiência que pudesse desmistificar a ideia do lápis rosado como cor de pele. Fiquei refletindo como os símbolos preconceituosos e seus significados são introduzidos na educação infantil desde os primeiros anos. Aquela situação foi minha porta de entrada para trabalhar a questão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil proposta pela lei 10.639/03.

Em matéria publicada na Revista Nova Escola sobre este projeto, é ressaltada a importância de se trabalhar o tema na Educação Infantil.

Desde 2003, a Lei nº 10.639 prevê o estudo dessa temática no Ensino Fundamental e no Médio, e é importante que ele esteja presente também na Educação Infantil. Porém, poucos educadores a colocam em prática e uma quantidade ainda menos consegue explorá-la sem ficar reduzido a uma visão estereotipada e homogeneizada – ou seja, ignorando a diversidade daquele continente. (Revista Nova Escola, 2015. p. 39).

O desafio era duplo, pois na sondagem inicial percebi que as crianças conheciam muito pouco sobre a África e, teria de tratar um tema delicado com crianças de 5 a 6 anos em uma época em que as tensas relações étnico-raciais ainda estão presentes, haja vista os casos recentes de violência contra negros e contra tudo que sua cultura representa.

Refleti muito sobre formas de abordagens, proposta didática, processos e percursos a serem tomados. Tenho percebido que as aulas de Artes partem quase sempre de um “modelo” a ser copiado, e quando há a abordagem de outras culturas, tal afirmação é mais evidente, porque o olhar volta-se para a perspectiva culturalista sem realmente se conectar com o ponto de vista do nativo, tornando-se uma repetição de estereótipos, técnicas, procedimentos da cultura estudada, e daí mimética. (ARRIGA, 2008)

Segundo Dewey:

Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. (DEWEY, 2010. pg. 130 - 131).

A partir do pensamento de Dewey que esclarece sobre a experiência artístico-estética, na relação "mãos-olhos x organismo vivo", "total", pensei em proposições nas aulas de Artes em que as crianças pudessem estar por inteiro, presentes no momento do agora.

O tempo do agora é o tempo de presentificar, atualizar, como sempre aconteceu com qualquer rio, um universo atemporal, mítico, por meio da experiência pessoal – o agora do sujeito – de escuta, vivência e apreciação de uma história, de uma obra de arte, de um símbolo (MACHADO. R, 2004. p. 22).

Para propor este “tempo do agora”, inicialmente, fiz uma sondagem com as crianças.

Pedi aos alunos que fizessem desenhos de suas famílias e os pintassem. Claro que todos, sem exceção, pintaram seus parentes com o lápis rosado. Em seguida, chamei alguns alunos e fizemos comparações das tonalidades das peles. "São cores diferentes ou iguais?" Ali, eles começaram a perceber que tínhamos cores diferentes. Disse que isso se dava por causa da mistura de etnias contidas na própria família. Alguns alunos começaram a associar sua cor com a miscigenação.

– “Meu pai é negro e minha mãe é morena, por isso saí marrom.” – Disse um aluno.

Depois de refletirmos sobre as tonalidades de peles, trabalhamos a mistura de cores e, com guache, íamos experimentando as diversas tonalidades até chegar ao tom que mais se aproximava da cor da pele de cada um. As crianças fizeram o desenho do contorno das mãos e o pintaram com a sua tonalidade de pele. Para finalizar, pedi novamente que fizessem os desenhos das famílias. E o resultado foi impressionante: eles procuraram pintar seus familiares de acordo com sua tonalidade real.

A partir dessa experiência, observei que os alunos não mais chamavam o lápis rosado de "cor de pele". Aquele aluno que esquecia, imediatamente, era corrigido pelo outro, que lhe dizia que "aquela cor era a cor rosa claro, não cor de pele, porque cor de pele poderia ser marrom, preto, rosa, salmão e qualquer outra que quisesse".

Aproveitei a oportunidade e expliquei sobre as diferenças das pessoas, que embora fôssemos diferentes na tonalidade da pele, na cor dos olhos e cabelos, ao mesmo tempo somos todos iguais porque somos seres humanos. Surpreendi-me com os relatos dos alunos que mostraram ter entendido as singularidades que cada pessoa carrega, fazendo-as indivíduos em uma sociedade em que todos possuem os mesmos direitos.

Figura 05 - Comparação das tonalidades das peles.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 06- Experimentação das tonalidades com guache.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 07 e 08- A cor da minha família.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

4.2. Os amuletos mágicos

De acordo com Regina Machado (2004) em seu livro, *Acordais*, perceber as qualidades do espaço onde a história vai ser contada é muito importante. Nesse sentido, nossa escola, por possuir um vasto jardim com muitas árvores, poderia servir como “salas de aulas”, tanto para a contação de histórias quanto para as experimentações artísticas. Para iniciarmos nossa experiência, propus aos alunos a busca de “amuletos mágicos” no próprio ambiente, debaixo das árvores, na natureza. Tal elemento “mágico” serviria para abrir o portal para a Contação de Histórias. Partindo dessa perspectiva, iniciei nossas atividades recolhendo sementes e pedras no espaço externo da escola.

Esta é a primeira atividade realizada em que é proposto aos alunos um primeiro contado com a Contação de Histórias de forma performática (ritualística).

Figura 09 - Recolhendo sementes, folhas, gravetos e pedras no jardim.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Após recolhermos os objetos, coloquei-os em três sacos vermelhos os quais denominei “sacos mágicos”. Propus aos alunos que criassem caminhos com pedras e gravetos. Eram três caminhos que saíam de um círculo, e, no final de cada um,

coloquei um “saco mágico” contendo os “amuletos mágicos”: pedras, gravetos e sementes. Em seguida iniciamos um jogo cênico.

Os alunos ficaram dentro do “círculo mágico” e iniciei uma história. Expliquei que em seguida cada aluno deveria continuá-la e, após concluir uma parte da história, deveria escolher um dos caminhos para percorrer, assim sucessivamente, até o último finalizar a história.

A história ficou bem curta, mas com um grande significado, pois em sua imaginação criadora, envolveram elementos da natureza no enredo.

Segue a história:

- "Era uma vez uma menina que dormiu. No dia seguinte ela acordou. Ela tinha uma pedra que era mágica. Um dia a pedra caiu no rio e a menina foi pegá-la. Ao tocá-la, a magia da pedra passou para a menina e ela ficou mágica. Fim da história."

A história coletiva criada por eles nos deu um panorama sobre a importância do elemento mágico em cena. A presença do rio é um dado importante que aparece, pois é bastante presente no cotidiano dos alunos. Nosso município, conforme relatado no capítulo anterior, é banhado pelo rio Paranapanema, símbolo da cidade.

Figura 10 – Criando os caminhos com pedras e gravetos.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

O jogo prosseguiu, os alunos descobriram o que continha cada “saco mágico”. Cada um pegou um “amuleto mágico”, com o qual, a partir daquele momento, cada um deveria ficar, e cada vez que fôssemos aos pés das árvores contar histórias, eles deveriam levá-lo. Propus que os alunos pintassem seus “elementos mágicos” e os guardassem para nossa primeira contação de histórias.

4.3. Nossa primeira contação de histórias aos pés das árvores

Levei os alunos para debaixo de uma árvore no jardim da escola e conversamos sobre o costume africano de contar histórias aos pés de uma imensa árvore chamada baobá, e que tal costume também era praticado por outros povos de diferentes lugares. Mas, para começarmos a contar uma história, precisávamos, além dos “amuletos mágicos”, descobrir uma palavra mágica para abrir o portal de comunicação com a natureza. Disse que, assim, o espírito mágico da natureza iria dizer-me no ouvido a história que deveria ser contada.

As sugestões começaram aparecer: piripimpim, simsim salamim e “lá pelas tantas”, uma aluna gritou: “toque, toque, toque”. Foi um baque! “Puxa, que interessante!” Aquelas palavras nos remetiam ao ato de bater em uma porta, como que pedindo permissão para adentrar o mundo mágico.

Então, sugeri que aquelas palavras fossem nossas “palavras mágicas”, as quais usaríamos em todos os encontros, seriam nossas “palavras de abrir”. Assim, fizemos um ritual. Colocamos os objetos em volta da árvore e proferimos as palavras mágicas: “Toque, toque, toque!”. Comecei a história.

- “No tempo em que os seres humanos conversavam com as árvores, existia uma menina que, após a morte de seus pais, havia ficado órfã. Abandonada em seu casebre e com fome, a menina chorava sem parar. Até que algumas horas depois, ouviu-se um barulho e a terra começou a estremecer. A porta do casebre foi arrancada e uma tromba gigante entrou no pequeno cômodo pegando a menina com todo cuidado e a levando para fora. Era um elefante que estava passando com sua família por perto e ouvira o chorar desesperado da criança. Colocou a menina em seu lombo e a levou para um riacho próximo. Lá, a menina saciou sua sede e comeu alguns frutos. Os elefantes ficaram com pena da criança e resolveram adotá-la. Assim os anos foram passando, passando, e a menina foi crescendo. A família de elefantes viajava por toda a África, em cada lugar por onde passavam, os elefantes

nunca se esqueciam da paisagem, das pessoas, das árvores e sempre sabiam o caminho de volta. A menina sempre falava para eles: 'só tendo uma memória de elefante pra guardar tanta coisa'. Um dia o elefante que havia resgatado a menina ficou muito doente e morreu. Ali mesmo, na estrada, foi enterrado pelos demais elefantes, que seguiram a viagem com a menina, já moça. Passados alguns anos, a manada voltou pelo mesmo caminho. Quando a menina chegou perto do local onde estava enterrado seu amigo elefante, viu que lá se encontrava uma árvore Baobá que havia brotado do chão. Muito triste, a menina abraçou a árvore e, chorando, bateu três vezes nela. “Toque, toque, toque”. Foi então que a menina percebeu que uma voz saía de dentro do tronco da árvore. Colou o ouvido nele e, para sua surpresa, escutou o elefante falar. A partir daquele dia, sempre que queria ouvir histórias dos ancestrais, a menina batia três vezes no tronco do Baobá. Fim da história”.

Todos a ouviram atentamente e, após finalizá-la, agradecemos a árvore em círculo e batemos três vezes em seu tronco para tentar ouvir mais histórias. Alguns alunos diziam que a árvore havia falado, outros ouviram bem longe um sussurro, então eu disse que, com certeza, mais histórias seriam contadas nos próximos encontros.

Figura 11 – Batendo e ouvindo a árvore.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

É interessante observar que as palavras “toque, toque, toque” viraram uma espécie de convite para ouvir a história. Segundo Regina Machado:

A passagem do mundo de todos os dias para o mundo do “Era uma vez” é uma ação fundamental. Como um rito, ela presentifica, atualiza a história, trazendo-a para a audiência e também para o contador. O importante é a intenção de realizar essa passagem, é saber que ela faz parte da arte de contar. [...] Trata-se de um “convite” que atrai a audiência pela proposição do mistério. (Machado, R. 2004. p. 79).

Durante a semana encontrei alguns pais pela cidade que me relataram o comportamento de seus filhos ao passarem pela praça. Eles corriam em direção às árvores, dizendo:

-“Espera um pouquinho que vou ali conversar com a árvore e já volto!”

Batiam três vezes no tronco, colocavam os ouvidos nele e, ali, ficavam um tempo. Em seguida diziam para seus pais que a árvore tinha contado uma história para eles. Nesses relatos, percebi que já nesta experiência as crianças começaram a mudar sua relação com a natureza. Houve um encontro de respeito com ela.

Na semana seguinte eles me trouxeram vários desenhos com pessoas aos pés das árvores e ilustrações da história.

Figura 12 e 13 – Ilustrações da história contada na aula anterior.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

4.4. O Baobá – a árvore invertida

Batemos três vezes no tronco da árvore e, seguindo a ideia anterior, iniciamos nossa experiência de contação de histórias. Desta vez, contei outro mito do baobá para entendermos seu formato peculiar. As crianças conheciam a árvore do desenho “Rei Leão” (nota no rodapé) e já havíamos conversado sobre ela antes.

Optei por utilizar no início de nossas histórias a frase: “No tempo em que os seres humanos conversavam com as árvores (...)”, pois, conforme Narcimária Correia do Patrocínio Luz¹⁶, na cultura africana, árvores carregam o princípio da ancestralidade e representam, portanto, os ancestrais. São elas que estabelecem a dinâmica da relação entre os seres humanos e a natureza, entre o terreno e o sagrado. Por isso pensei nas árvores da escola como uma metáfora desta construção de conhecimento e criação.

- "No tempo em que os seres humanos conversavam com as árvores, existia uma linda e frondosa árvore na África, ela era tão grande e forte, que todos os outros seres vivos pareciam formigas quando chegavam ao seu lado. O nome dessa árvore era baobá, e se sentia a maior das criaturas vivas da terra. Começou então a menosprezar os outros seres, dizendo: - 'Eu sou a mais forte e grande de todas as criaturas. Ninguém pode comigo!' Seu orgulho era tamanho, que não se continha em repetir incansavelmente para quem passasse por ali: - 'Eu sou a mais forte e grande de todas as criaturas. Ninguém pode comigo!' Até que um dia ela ouviu, do céu, uma voz: - 'Baobá!' Era Olorum, o deus supremo africano. - 'Por ser uma das criaturas mais orgulhosas da terra lhe darei um castigo!' Naquele momento, um vento forte soprou com tanta força, que o grande baobá não conseguia ficar em pé. A força era tanta que, em um piscar de olhos, o baobá foi arrancado com raízes e tudo da terra. O vento o levou para bem alto e o virou de cabeça para baixo, enterrando-o novamente nesta posição. A partir daquele dia, todo baobá era enterrado de cabeça para baixo para nunca mais serem orgulhosos. Fim da história".

Ao terminá-la, discutimos sobre o formato da árvore. Enquanto os alunos relatavam suas impressões acerca dela, fui gravando as falas. Alguns recontavam a história, outros perguntavam, queriam maiores detalhes. Em seguida, pedi aos alunos que, a partir da narrativa, ilustrassem como eles enxergavam a história do baobá. Como seria esse deus supremo africano, Olorum, que inverteu o baobá?

¹⁶ *Africanidades Brasileiras e Educação* [livro eletrônico] : Salto para o Futuro / organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013. 1,58 Mb ; PDF Vários autores

Figura 14, 15 – Desenhos - Baobá



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 16: Aqui o aluno vê Olorum como um anjo.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

4.5. A árvore que sabia desenhar

Continuando a experiência, levei novamente as crianças para o jardim, e lá observei que no chão havia muitas, muitas flores que caíam dos flamboyants - esta é a espécie de árvore que permeia toda a área externa da escola. Percebi que novamente a natureza estava nos oferecendo outro elemento motivacional para a criação artística. Desta vez, criei uma história.

Machado, R. (2004) nos fala sobre a importância da utilização dos recursos internos e externos para uma boa contação de histórias, que parte da observação, percepção, curiosidade, contato com imagens internas e externas significativas, com o poder do silêncio e do mistério até a preparação geral e pesquisa de repertório.

Para convidar as crianças a entrar na paisagem ali presente, pelo encantamento, estava prestes a me tornar um contador de histórias, ou ainda, um professor griô. Lancei mão de meus recursos internos e externos enquanto ator e iniciei a história. Era a história de uma árvore que desenhava figuras com suas folhas e flores.

- "No tempo em que os homens falavam com as árvores, um menino que desenhava muito bem na terra com gravetos desafiou o baobá dizendo que este não poderia desenhar como ele, pois não possuía mãos. A árvore então agitou seus galhos, espalhando várias flores pelo terreno. O menino, ao observar em sua volta, verificou que no chão havia inúmeras figuras desenhadas pela árvore. Assim, ele percebeu que a natureza também sabia desenhar. Formas e cores estão presentes por todos os lados. Fim da história".

Após esta narrativa, perguntei aos alunos o que eles achavam de, assim como a árvore, fazermos desenhos com as flores que estavam no chão. Todos concordaram. Assim, fomos trabalhando formas geométricas e, concomitantemente, eu ia explicando que tais formas estavam presentes nas obras de arte africanas, nas vestimentas e objetos de arte. Em seguida, em grupos, recolheram o máximo de flores possível e contornaram seus corpos com elas. Como resultado formou-se um jardim de formas geométricas e humanas.

Figura 17 e 18 - Desenhando figuras geométricas com as flores.



Figuras 19 e 20 – Contornos dos corpos.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 21 - Jardim de formas humanas.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 22 - Jardim de formas humanas.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

4.6. Abayomi – a boneca africana

Levei para a escola vários pedaços de tecidos para confeccionarmos *abayomis*, que significa encontro precioso (feliz) em *Iorubá*. Fomos para debaixo das árvores e fizemos nosso ritual para a abertura do portal. "Toque, toque, toque".

Inicialmente, narrei a história de uma menina africana que havia sido capturada pelos portugueses e colocada em um navio negreiro junto com sua mãe. Durante a viagem, para se distrair, sua mãe rasgava pedaços da saia e, com nós, confeccionava bonecas para ela brincar. Nesta etapa, fui aos poucos introduzindo a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira entrelaçada ao mito. Deixei para aprofundar a questão da *abayomi* no mito africano sobre *Iansã* mais adiante.

Figuras 23 - *Abayomis*.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

A partir da experiência anterior, comecei a levar para as aulas tecidos estampados, e escolhia sempre três ou quatro alunos que, naquele dia, seriam os “africanozinhos”. Amarrava os tecidos na cabeça das meninas (turbantes), e também na diagonal do corpo dos meninos. Em algumas meninas, fazia uma espécie de saia. As crianças ajudavam a organizar a turma.

Como a ideia do projeto era também trazer a metáfora da árvore como símbolo de construção do conhecimento, e da criação artística como estando ligada ao que é sagrado e misterioso, trabalhei o mito do deus Tempo, conhecido também no Brasil

como *Iroko*¹⁷. “Muitas comunidades africanas acreditavam que a divindade estava em uma árvore considerada sagrada”, esclarece-nos o pesquisador Renato Araújo, do museu AfroBrasil. (Nova Escola, 2015. p. 40).

Vanda Machado, em sua experiência com crianças no terreiro de Candomblé, ressalta que:

Em situação favorável, os elementos valorativos da cultura por certo podem sensibilizar a criança para a compreensão de sua realidade e consequente aprendizagem. [...] constatei o quanto importa para a comunidade a sua crença, os seus valores e os seus símbolos; o quanto importa a comunicação do povo-de-orixá com ele mesmo e com a natureza. [...] Uma árvore não é só uma árvore, não é só uma unidade biológica. Uma árvore no terreiro está interligada a fenômenos biológicos e sócio-culturais (sic). (MACHADO, V. 2002. p. 59 – 60).

As árvores nas quais a experiência foi realizada eram uma espécie de ponto de ancoragem da nossa viagem. A partir delas que a experiência seguia seu percurso. Cada sujeito envolvido escolhia seu próprio caminho nesta construção de conhecimento e criação artística.

Segue o mito de *Iroko*:

- "No tempo em que os homens conversavam com as árvores, havia um deus africano chamado Tempo, conhecido também por *Iroko*. Este deus era muito temido, pois morava em uma árvore. Era tão poderoso, que ninguém se aproximava dele. Um dia, a aldeia que ficava próxima à árvore começou a sofrer com a seca. Os animais e as plantas morriam por falta d'água. As mulheres da aldeia se reuniram e resolveram ir até a árvore sagrada e pedir ao deus Tempo que mandasse chuva. O deus disse que resolveria o problema, mas que as mulheres lhe deveriam oferecer uma cesta de frutas e milhos colhidos como resultado do tempo bom que ele mandaria. Assim foi feito, e, as mulheres cumpriram o prometido. Certo dia, outra moradora da aldeia também resolveu fazer um pedido para a árvore. Ela queria um filho. O deus Tempo disse que a atenderia, mas como recompensa, iria querer uma cesta de frutas. Dito e feito. A mulher deu à luz a um lindo menino, mas se esqueceu de cumprir a promessa. Os anos se passaram e ela nunca se aproximava da árvore, pois sabia da sua dívida antes esquecida. Um belo dia, ela errou o caminho de volta pra sua casa e, quando se deu conta, estava aos pés da árvore sagrada.

¹⁷ Orixá que habita uma árvore sagrada.

Imediatamente a árvore cobrou o prometido, e como castigo a devorou, aprisionando-a em seu tronco. Seu marido, sabendo do ocorrido, foi imediatamente à árvore, que agora não queria mais a cesta de frutas, queria o filho do casal, pois assim, em troca, devolveria a mulher. O homem, que era marceneiro da aldeia, ao chegar a sua casa teve um ideia, confeccionou um boneco de madeira e o levou, dizendo que era seu filho. A árvore ficou encantada com o boneco, pois ele não teve reação de medo quando ela o pegou. Assim, a árvore aceitou o acordo, devolveu a mulher e ficou com o boneco de madeira para sempre. O casal e seu filho puderam então viver suas vidas sem medo do deus Tempo que vivia na árvore sagrada. Fim da história."

Ao finalizar o mito, mostrei aos alunos uma música composta por Caetano Veloso, gravada por Maria Gadú, "Oração ao Tempo". Ensinei o refrão da música aos alunos. O intuito era o de, no encontro seguinte, apresentar outro mito que fizesse uma ligação com este.

Figura 24 – Após ouvir a história de *Iroko*.



Foto: Alberto R. dos Santos

És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho.
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 (Caetano Veloso)

Figura 25 – Crianças cantando a música “Oração ao Tempo”.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Aproveitei o contexto e expliquei que ainda hoje, em algumas aldeias, existem grupos africanos que pintam os corpos como demonstração de respeito às coisas sagradas da natureza. Assim, propus que pintássemos nossos rostos com guache branco enquanto cantávamos a música.

Figura 26 – Pintura corporal.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

4.7. A criação do Mundo na cosmovisão africana

Como será que nasceram os deuses africanos? Esta foi a pergunta que fiz aos alunos. Alguns responderam que vieram do céu, outros, que o vento os trouxe.

Depois de pensarmos sobre o assunto, disse que talvez a árvore pudesse nos responder, afinal, os ancestrais falavam por meio dela.

Fizemos nosso ritual para a abertura do portal. Havia levado para a aula uma cesta com objetos para as contações de histórias (tecidos e instrumentos africanos), mandei fazer um figurino de griô, comprei esteiras de palha para as crianças se acomodarem e levei uma cabaça cortada ao meio. Com ela, contei o mito da criação do mundo, que, na visão *Iorubá*, foi criado a partir de uma cabaça dividida ao meio. Inspirei-me em mitos que tinham origem na Nigéria e em Angola, outros ouvi de Babalorixás, lalorixás (Pais e Mães de Santo), familiares e amigos. São contos que sofreram mudanças no Brasil devido à mistura de culturas ocorridas aqui, como explica Renato Araújo: “Cada povo africano tinha um deus. Mas, como vieram de todas as regiões ao Brasil, criou-se um panteão contemplando todas as divindades”. (Nova Escola, 2015. p. 40).

- "No tempo em que os seres humanos conversavam com as árvores, não existia o planeta Terra, nem nada. *Obatalá*¹⁸, vendo o vazio, resolveu criar o mundo com uma cabaça. Primeiro ele dividiu a cabaça ao meio. Na parte de cima, criou *orun*, o céu, e na parte de baixo criou o *ayé*, a terra. Na parte de baixo da cabaça, ele colocou uma porção de água e enviou Oxalá, um deus africano, para criar os elementos da natureza, então a ele entregou o saco da criação cheio de um pó preto e uma galinha de angola. Assim Oxalá desceu ao *ayé* e, Exu, o deus dos caminhos, sabendo disso, desceu também e pregou uma peça em Oxalá, oferecendo a ele vinho de palma. Oxalá, ao beber o vinho, fica bêbado e dorme. Exu, mais que depressa, encontra-se com Obatalá e conta o ocorrido, dizendo que Oxalá havia dormido e não tinha conseguido criar o mundo. Obatalá, então, envia para o *ayé*, sua filha, *Oduduwa*¹⁹, que assim cumpre seu objetivo espalhando sobre a água a porção de terra. Em seguida, coloca a galinha de angola em cima do monte de terra, que começa a ciscar, formando os continentes. Após a criação da porção

¹⁸ Grande orixá – criador do mundo – representação divinizada do céu.

¹⁹ Junto com Obatalá é considerada também criadora do mundo – representação divinizada da Terra.

de terra, Obatalá cria uma árvore (dendezeiro), por onde descem todos os orixás. Cada um escolheu uma parte do mundo que lhe agradava: Ogum, os minérios; Oxum e Obá, as águas doces; Oxóssi, as matas e as florestas; Ossanha, as folhas; Oxalá, os lugares calmos; Xangô, o fogo, as montanhas e os trovões; Nanã, a lama do fundo dos rios e o abismo; Iansã, os ventos e os raios; Obaluaiê, a terra firme; Iemanjá, o mar; Oxumaré, o arco-íris; Exu, por não se contentar com nada, fica assim sendo 'o dono de tudo um pouco'." Fim da história.

Figura 27 – Abertura do portal



Foto: Acervo pessoal

Figura 28 – Contação de história – A criação do mundo.



Foto: Acervo pessoal

A árvore, mais uma vez, aparece como símbolo da ligação com o sagrado. O sagrado, ou aquilo que não se pode ver. Partindo disso, propus aos alunos que recolhessem algumas sementes do próprio Flamboyant e as plantássemos em uma das metades da cabaça, que utilizei para contar a história, e em saquinhos apropriados para mudas. O intuito dessa ação foi criar a metáfora da construção do conhecimento, na medida em que as mudas iam germinando e crescendo, assim também seria o conhecimento dos alunos acerca do tema africanidade.

Regamos as mudinhas e cantamos a música “Oração ao Tempo”.

A partir daquele dia, tínhamos que cuidar das sementes para que elas pudessem germinar e crescer.

Figuras 29, 30 e 31 - Plantio das sementes.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Após plantarmos as sementes, pesquisei na região elementos que pudessem servir para a criação artística: caxis secos e cabaças; chifres de bois; cascas de

ovos de avestruzes, plumas; quiabos e inhames. Esses foram alguns dos elementos que encontrei para fazer uma ligação com os mitos que iriam ser contados durante nosso percurso.

Conversei com um morador da cidade e descobri que ele possuía, em seu sítio, muitos caxis secos, e queria dar um fim a eles. Eu disse que iria buscá-los para fazermos trabalhos com as crianças. Caxis secos ficam muito parecidos com cabaças, então pensei que poderia aproveitá-los para criarmos nossas galinhas de angola. Em um domingo fui ao sítio pegá-los. Ele já os havia separado em sacos plásticos. Coloquei-os no porta-malas do carro e voltei para casa. Ao chegar, abri o porta-malas e, para minha surpresa, ele estava tomado por formigas pretas que vieram junto com os caxis. Foi "uma loucura" ter que separá-los, lavá-los e dedetizar o porta-malas. Enfim, deixei-os secar ao sol e na semana seguinte propus a criação de galinhas de angolas com as crianças.

Nas aulas anteriores já havíamos recolhido muitas vagens secas dos flamboyants, cortei as pontas, as quais serviram de bicos para nossas galinhas. Pintamos os caxis, colamos os bicos e, com penas de galinhas, demos os detalhes finais.

Figuras 32 – Caxis secos.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 33 e 34 – Criação das galinhas de angola com caxis secos.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

4.8. Iansã – A deusa do vento.

Dando sequência às atividades, entrei especificamente no universo dos mitos dos orixás.

Conversando com outro comerciante da cidade, verifiquei em seu estabelecimento alguns chifres de bois. Fiquei interessado neles, e ele me disse que havia ganhado de um amigo. Perguntei onde poderia encontrá-los, sabia que na cidade há criação de bovinos, mas não onde encontrar os chifres. Ele me disse que talvez os açougueiros da cidade pudessem saber e me deu um chifre daqueles de presente. Levei-o para casa e fiquei imaginando o que poderíamos criar com ele. Foi então que me lembrei do mito de Iansã. No mito, ela se transforma em búfalo, retira seus chifres e os entrega a seus filhos. Em nosso caso, utilizaríamos os chifres de bois como elemento motivacional, mas onde encontrá-los?

Dirigi-me ao açougue e perguntei onde poderia encontrá-los. Obtive a informação de que existia um antigo curtume próximo da cidade, agora graxaria, local onde se processa as vísceras dos bois para a produção de rações. Peguei o carro e segui em frente sem saber ao certo onde era a graxaria. Na primeira porteira que encontrei na estrada, entrei e, "por incrível que possa parecer", era o local procurado. Perguntei ao caseiro e ele me indicou onde se encontravam os chifres.

Disse-me que os doaria a mim, pedindo, então, a seu filho que me acompanhasse. Devo confessar que esta experiência não foi muito agradável. O cheiro era muito forte e, pelo que consegui contar no local, estavam lá cerca de sessenta urubus. Andei até um galpão onde estavam vários sacos pretos cheios de chifres de bois. O menino tirou um dos sacos e disse que eu poderia escolher. Fui retirando um por um e observei que os chifres não estavam secos, pois ainda tinham cartilagens. O menino, batendo um chifre na mesa, disse: - "É só bater que as cartilagens saem". Realmente as cartilagens saíram, mas cheias de "corós". "Um horror!" Cheguei a pegar os sacos para colocar no porta-malas, mas pensei que, depois das formigas, não seria interessante dessa vez encher o porta-malas com aqueles bichos. Dirigi-me à mulher do caseiro, pedi-lhe que lavasse os chifres, e eu pagaria por seu serviço. Expliquei que era para um trabalho com as crianças. Para minha surpresa, ela era avó de uma aluna, e me disse que o faria com todo prazer. No dia seguinte, voltei para pegar os chifres então limpos. Levei-os para casa, mas, não me dando por satisfeito, comprei produtos químicos e deixei-os de molho, esfreguei-os e coloquei-os ao sol por alguns dias. Os chifres ficaram limpos e secos.

Figura 35 - Chifres de boi recolhidos na "graxaria".



Fotos: acervo pessoal

Segundo Verger (1997), no mito de Iansã, ao sair para caçar, Ogum encontra um búfalo, mas, antes de se aproximar do animal, vê que ele se transformara em

lansã, que esconde sua pele em um formigueiro e parte para a cidade. Ogum, ao ver lansã, apaixona-se. Após cortejá-la, casam-se, mas com a condição de que Ogum nunca revelasse o segredo de lansã para as pessoas da cidade, especialmente, para suas três mulheres. O que não aconteceu. Após terem nove filhos, Ogum comenta com as mulheres da vila sobre o segredo. Imediatamente, elas começam a insultar lansã que, furiosa, transforma-se em búfalo, destruindo o lugarejo. Assim, ela parte para a mata e deixa para seus filhos seus chifres, dizendo que toda vez que precisassem dela, bastava esfregarem um chifre no outro que ela viria de onde estivesse para acudi-los.

Contei esta história e aproveitei o contexto para também contar sobre a boneca *Abayomi*. Disse que lansã sempre carrega uma boneca em sua roupa para lembrar-se de seus filhos. A mesma boneca da história anterior aparece novamente sob a perspectiva do mito de lansã.

Entreguei minha máquina fotográfica a um dos alunos para que se registrasse o momento da contação de histórias.

Figuras 36 e 37 – Contação de Histórias – mito lansã.



Foto: acervo pessoal

Figuras 38 e 39 – Ressignificando os chifres de bois.



Fotos – Alberto Rodrigues dos Santos

Após realizarmos a atividade, algumas alunas resolveram pegar os chifres que estavam no chão e, com a esteira de palha, começaram uma encenação do mito de forma performática, assim, com sua imaginação criadora, deram outra forma à história brincando de faz de conta.

Figuras 40 - Dramatização do mito de Iansã – Iniciativa das crianças



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Para Lino de Macedo, professor aposentado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e colunista da Revista Nova Escola: “As fantasias ou os mitos permitem à criança compreender, ao seu modo, os temas neles presentes”. (NOVA ESCOLA, 2015. p. 39).

Resolvi mudar o termo “africanozinho” para “griozinho”. Expliquei o que era um griô e, que, a partir daquele momento, todos eram “griozinhos”, pois recontavam as histórias para os irmãos, pais, parentes e amigos. Isso me foi revelado pelos próprios pais, e alguns irmãos para os quais, coincidentemente, lecionava em outra escola. Observei que algumas meninas começaram a ir à escola com saias, vestidos, blusas com motivos africanos (estampas de tigre, zebra).

4.9. Os deuses africanos e os elementos motivacionais

Como esclarecimento, devo destacar que, aspectos da natureza presentes no mito afro-brasileiro foram tomados como elementos motivacionais para a realização deste trabalho. Inspirei-me no trabalho de Vanda Machado (2002):

E, refletidamente, me permito afirmar que a motivação propiciada pela influência de elementos da cultura afro-brasileira está na identidade cultural do “povo de orixá”. [...] A motivação encontra-se, finalmente, na “palavra dos mais velhos”, fonte de conhecimento singular, herança ancestral africana. Herança que traz a singularidade da força da palavra, tradição mítica que dá sentido a

toda ação do homem e das divindades sobre a terra. (MACHADO, V. 2002. p. 138).

A autora relata que os contos míticos fazem parte de uma realidade cultural extremamente complexa, mas que podem servir de elementos motivacionais para uma aprendizagem significativa: “Portanto, aqui nos interessa tão somente a possibilidade de incluí-los entre os elementos motivacionais para uma perspectiva de processo de aprendizagem significativa.” (MACHADO, V. 2002. p. 138).

Assim, fomos trabalhando muitos mitos de deuses africanos, sempre buscando o elemento motivacional nas produções artísticas.

Optei por não levar nenhuma imagem como referencial, pois queria estimular a imaginação criadora das crianças apenas pela oralidade. A esse respeito a Revista Nova Escola (2015. p. 40) relatou: “Embaixo da árvore, cada mito era contado pelo docente, sem o uso de imagens. Ele utilizava apenas elementos naturais e a imaginação dos pequenos para criar as representações das narrativas.”

Assim como no mito de Iansã em que as produções foram criadas a partir de chifres de bois, no de Nanã (deusa do barro), utilizamos modelagem em argila. A pergunta que eu deixava era: - "Como vocês imaginam esta deusa do barro?"

No mito, Nanã oferece seu barro a Oxalá para a criação do ser humano.

Figuras 41 e 42 - Elemento: barro - Nanã na visão das crianças



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Aproveitei o contexto e conectei o elemento barro com a história dos Ibejis (Erês - crianças na cultura afro-brasileira). Este mito conta a história de dois irmãos

que depois de irem para Orum (céu), Olorum deixa duas imagens suas de barro no Ayê (terra) para serem lembrados.

Figuras 43 e 44 - Os *Ibejis* na visão das crianças.



Fotos: acervo pessoal

Ossain, deus das folhas – seria estampado em tecido com o decalque das folhas caídas no chão no jardim da escola. Depois os tecidos estampados seriam utilizados para fazer turbantes.

De acordo com Pierre Verger:

Ossain recebera de Olodumaré²⁰ o segredo das folhas. Ele sabia que algumas delas traziam a calma ou o vigor. Outras, a sorte, as glórias, as honras, ou, ainda, a miséria, as doenças e os acidentes. Os outros orixás não tinham poder sobre nenhuma planta. Eles dependiam de Ossain para manter a saúde ou para o sucesso de suas iniciativas. Xangô, cujo temperamento é impaciente, guerreiro e imperioso, irritado com esta desvantagem, usou de um ardil para tentar usurpar, de Ossain, a propriedade das folhas. Falou do plano à sua esposa Iansã, a senhora dos ventos. Explicou-lhe que, em certos dias, Ossain pendurava, num galho de Iroko, uma cabaça contendo suas folhas mais poderosas. "Desencadeie uma tempestade bem forte num desses dias", disse-lhe Xangô. Iansã aceitou a missão com muito gosto. O vento soprou a grandes rajadas, levando o telhado das casas, arrancando as árvores, quebrando tudo por onde passava e, o fim desejado, soltando a cabaça do galho onde estava pendurada. A cabaça rolou para longe e todas as folhas voaram. Os orixás se apoderaram de todas. Cada um tomou-se dono de algumas delas, mas Ossain permaneceu senhor do segredo de suas virtudes e das palavras que devem ser pronunciadas para provocar sua ação. E, assim, continuou a reinar sobre as plantas, como senhor absoluto. Graças ao poder (axé) que possui sobre elas.(VERGER, 1997.p. 21).

²⁰ Ser Supremo que vive numa dimensão paralela à nossa, conhecida como Orún

Figuras 45 e 46 – Decalque com folhas.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Oxumarê, deus arco-íris - elemento água. Dizem que a beleza de Oxumarê era admirada por todos, que invejavam suas roupas coloridas. Certo dia, a chuva castigava a Terra. Para pará-la, Oxumarê cortou o céu com seu punhal de prata. Desde então, após o aguaceiro, o céu é enfeitado por um arco-íris.

Nesta atividade criamos com mangueiras transparentes uma cobra arco-íris, misturamos as cores utilizando anilina e água em um recipiente para que as crianças observassem a transformação. Em seguida enchemos as mangueiras em sete partes, fechamos suas extremidades com rolhas, passamos fita adesiva para uni-las e fizemos uma cabeça com cascas de árvores, sementes e palhas. Depois, ao som de uma música, fizemos uma *performance* aos pés das árvores.

Figuras 47 e 48 – Mistura de cores.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 49 e 50 – Criação da cobra arco-íris.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 51 – Performance: Oxumarê, a cobra arco-íris.



Fotos: acervo pessoal

Durante a aula, uma aluna se aproximou de mim e, com a cobra arco-íris nas mãos, me disse: "-Professor, quando crescer quero ser atriz."

Figura 52 – Aluna durante a performance



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Xangô – fogo/carvão. Trabalhei três mitos com Xangô. Um versa sobre seus raios que, ao testá-los no alto de uma montanha, acabou destruindo uma cidade inteira. Após ficar muito triste com o ocorrido, abriu um buraco no chão e foi para as terras de Iku (Morte). Lá ele ficou disfarçado com uma máscara para que Iku não o reconhecesse. Iansã, sabendo do ocorrido, foi até as terras de Iku e trouxe Xangô de volta ao Ayê (terra).

Para tratar este mito fizemos uma pequena fogueira ao redor da qual contei a história. Disse ainda que antigamente as pessoas se reuniam em volta das fogueiras para contar histórias. Com os gravetos queimados, propus que as crianças desenhassem o deus do fogo africano. Aqui o elemento utilizado foi o carvão.

Figura 53 e 54 – Fogueira e desenhos em carvão.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Em outro encontro, propus que criassem com argila máscaras africanas baseadas no mito ouvido anteriormente. Os alunos utilizaram pedras coloridas e palhas para confeccioná-las.

Figura 55 e 56 – Máscaras africanas.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Em outro mito sobre Xangô, vimos sua relação com o tambor.

- "Recém-chegado a um povoado, Xangô, o guerreiro justo, tocava tambor nas noites. Os habitantes ficaram inebriados com os batuques, pois nunca tinham ouvido música. Certo dia o rei do povoado foi escutá-lo e ficou tão encantado, que começou a dançar sem parar. Pulou tanto, que sua coroa caiu na cabeça de Xangô. O povo, que já andava descontente com seu rei, imediatamente, gritou: -'Viva o novo Rei Xangô!' A partir daquele dia, Xangô tornou-se rei. Fim da história".

Para contar a história, comprei alguns instrumentos africanos (tambor falante, reco-reco, molho de sementes, berimbau, kalimba, bongô), para que os alunos pudessem ter contato com eles, e formamos um conjunto musical. Expliquei que a música é feita da organização dos sons. Aproveitamos as sementes das árvores e fizemos reco-recos, ideia que partiu de um aluno.

Mostrei algumas cabaças, previamente cortadas nas extremidades, e sugeri que fizéssemos alguns tambores utilizando bexigas e chocalhos com as cabaças inteiras.

Figura 57– Instrumentos africanos.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 58 e 59 – Experimentando os instrumentos africanos.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 60 e 61 – reco-reco e chocalhos.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 62 e 63 – Tamborzinhos



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Oxaguiã – elemento inhame.

Alguns mitos dizem que oxaguiã havia nascido com uma cabeça branca, feita de inhame.

Verger traz outro conto:

Oxaguiã era o filho de Oxalufã. Ele nasceu em Ifé, bem antes de seu pai tomar-se o rei de Ifan. Oxaguiã, valente guerreiro, desejou, por sua vez, conquistar um reino. Partiu, acompanhado de seu amigo Awoledjê. Oxaguiã não tinha ainda este nome. Chegou num lugar chamado Ejigbô e aí tomou-se Elejigbô - "Rei de Ejigbô". Oxaguiã tinha uma grande paixão por inhame pilado, comida que os iorubas chamam de iyan. Elejigbô, comia deste iyan a todo momento; comia de manhã, ao meio-dia e depois da sesta; comia no jantar e, até mesmo, durante a noite, se sentisse vazio seu estômago! Ele recusava qualquer outra comida, era sempre iyan que devia ser-lhe servido. Chegou ao ponto de inventar o pilão, para que fosse

preparado seu prato predileto! Impressionados pela sua mania, os outros orixás deram-lhe um apelido: Oxaguiã, que significa "Orixá-comedor-de-inhame-pilado", e assim passou a ser chamado. (VERGER, 1997. p. 62).

Contei a história utilizando um graveto com um inhame espetado.

Figura 64 – Contação do mito de Oxaguiã



Foto: acervo pessoal

Em seguida acrescentei outro mito para conhecerem sobre a culinária africana. Busquei novamente no mito de Xangô o elemento motivacional, o quiabo. Disse que era originário da África e que existe um prato típico de origem africana chamado caruru. Preparei com eles este prato típico (não a receita original) e o suco de inhame para experimentarmos.

Figura 65 e 66 – Suco de inhame e preparação do quiabo refogado.



Fotos: acervo pessoal

Obaluaê – elemento pipoca.

- "Conta o mito que Olaluaê era filho de Nanã, que o abandonou por conta de suas feridas pelo corpo. Iemanjá, vendo aquela criança desamparada, resolve cuidar de Obaluaê até sua idade adulta. Obaluaiê, então, cobre-se de palhas para que ninguém veja suas feridas. Iansã, curiosa para saber como era aquele homem por debaixo das palhas, envia o vento para levantá-las. Ao fazer isso e, com o reflexo do sol em seu corpo, Obaluaê revela sua verdadeira face. Como um milagre, suas feridas estouram feito pipocas em contato com o sol, assim ele revelando-se um belo homem. Desde então é considerado o deus da cura. Fim da história".

Em cuias (cabaças cortadas ao meio) coloquei pipocas, e enquanto contava o mito às crianças, elas as comiam. Em outro momento, criamos objetos utilizando cabaças, pipocas e palhas da costa. Em uma determinada situação, as crianças tomaram a iniciativa de dramatizar o mito colocando as palhas que estavam no chão na cabeça, dizendo que eram "o Obaluaê".

Figura 67 e 68 – Produções artísticas.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 69 – Dramatização do mito.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Olorum e o avestruz - Utilizamos as cascas de ovos de avestruzes, plumas, cascas de árvores para criarmos uma escultura, e com as plumas fizemos um jogo de pega-pega baseado no próprio mito.

O mito versa sobre o animal avestruz que recebe de Olorum, o deus supremo africano, a incumbência de guardar um segredo: o fogo do conhecimento. Como o avestruz não tinha lugar para escondê-lo, resolveu guardá-lo sob suas asas. Por este motivo é que a ave não voa. Um dos seres humanos, percebendo que o avestruz estava distraído, conseguiu pegar apenas um pouco do fogo do conhecimento. Desde este dia o avestruz, ao ver um ser humano se aproximar, sai em disparada com medo de ser surrupiado novamente.

Após esta atividade, levei os alunos para conhecer o animal de perto em uma fazenda que cria avestruzes na cidade de Avaré.

Figura 70 e 71 – Jogo de pega-pega – Imitando avestruz.



Fotos : Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 72 e 73 – Criando o avestruz



Fotos : Alberto Rodrigues dos Santos

A visita à fazenda de criação de avestruzes trouxe outros elementos neste processo de aprendizagem das crianças. Lá, elas puderam ter um contato direto com o animal, observar seus detalhes e conhecer seus hábitos. Ganhamos um ovo de avestruz (vazio) e aproveitamos para criar uma pintura coletiva na escola.

Figura 74 e 75 – Fazenda de criação de avestruzes.



Fotos: acervo pessoal

Figura 76 e 77 – Observando mais de perto.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 78 - Pintura coletiva – ovo de avestruz.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

4.10. A lavagem dos olhos

Para finalizar, contei outra história da árvore sagrada, segundo a qual ela foi enfeitada por todos os deuses africanos com seus símbolos, em sinal de respeito por sua diferença. É outro mito sobre *Iroko*, em que ele morre dentro de uma árvore após ser perseguido por conta de suas necessidades especiais físicas, e a partir daquele momento, aquela árvore seria o símbolo da ligação entre deuses africanos e humanos.

Nessa etapa, queria propor uma atividade que pudesse nos dar pistas sobre o mistério escondido nas árvores. Lembrei-me de um ritual das comunidades terreiros em que os noviços lavam suas cabeças (*ori*) e seus olhos com água e ervas todos os dias para enxergarem o mistério.

Atribuí este mistério ao processo de ensinar e aprender nos terreiros, fortemente ligado às forças da natureza. Neste processo, o noviço precisa abrir seu *ori* (cabeça) para possibilitar o contato com seu Orixá e, conseqüentemente, o mistério da aprendizagem. Penso que tal imagem nos remeta à disponibilidade do querer aprender, do “estar com o outro”, do aprender com o meio.

Pensei que poderia sugerir a lavagem dos olhos aos pés das árvores e depois tentarmos ver as formas que suas raízes, galhos, folhas e troncos nos mostravam.

Mas como poderia revelar o que as crianças veriam? Neste momento pensei nas linhas de fuga e na multiplicidade sobre as quais Deleuze e Guattari (2011) nos falam, linhas que saem de uma estrutura viva e iniciam novos percursos: “Linhas de fuga ou de desterritorialização, devir-lobo, devir-inumano, intensidades desterritorializar-se – é isto a multiplicidade.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011. p. 59).

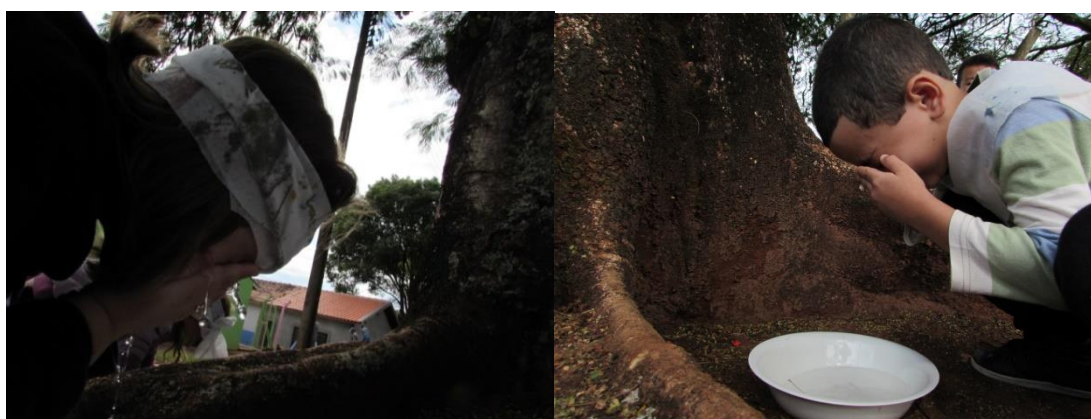
Refleti sobre Walter Benjamin (1994), que nos esclarece que a narrativa se dá no tédio, na ação do artesão.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. [...] A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade – é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (BENJAMIN, 1994. p. 205).

Partindo dessa reflexão, convidei os pais dos alunos para participarem da revelação desse mistério. Entreguei palhas da costa e sugeri que eles as trançassem, sendo que durante o ato de trançar, também deveriam contar suas histórias para seus filhos, repassando sua ancestralidade. Depois deveriam entregar-me essas linhas que continham as histórias trançadas de suas vidas.

Levei algumas bacias com água e lavamos os olhos para enxergar o mistério dessas árvores em suas formas. Com as tranças e massinhas de modelar, as crianças iam contornando o que viam. Entre pontos e linhas, surgiram elefantes, máscaras, macacos, colares africanos e inúmeras formas criadas a partir das narrativas contadas na escola e na família - como se o mistério fosse revelado por este tripé: escola, aluno e família.

Figura 79 e 80 - Lavagem dos olhos



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 81 e 82- As formas das (nas) árvores.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 83 e 84 – As linhas.



Fotos: acervo pessoal

Figuras 85- O elefante da (na) árvore.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Para concluir, apoiei-me em um dos mitos sobre *Iroko* que ouvi de um babalorixá.

Conta-se que o filho de um dos deuses africanos foi perseguido pela população por ter nascido com deficiência física, então, para protegê-lo, seu pai o colocou dentro de uma árvore. Os demais deuses africanos, em respeito a este deus que se tornou árvore, deixaram seus respectivos símbolos em seus galhos. A partir daquele momento, todos os deuses africanos só poderiam visitar a terra por aquela árvore, que então se tornara a ligação do ayê (terra) com o orun (céu).

Partindo desta ideia de árvore como ligação com o sagrado, montamos uma instalação no próprio ambiente onde a experiência havia sido realizada. Ali, aos pés da árvore onde o conhecimento foi construído. Nela, e em seu entorno, fomos organizando todos os símbolos criados pelas crianças durante o processo.

Como havia gravado as falas e os vídeos das crianças recontando as histórias e suas impressões sobre as experiências durante todo o projeto, fiz uma compilação desses e coloquei na copa da árvore alto-falantes que narraram a experiência vivenciada, como se a própria árvore contasse as histórias. Em outra, imagens foram projetadas em seu tronco, como se a memória da experiência fosse gravada na árvore.

Para propiciar a participação efetiva das crianças durante a montagem, deixei que elas escolhessem e decidissem onde e como os objetos criados poderiam ser expostos. Em seguida, recepcionaram o público composto por alunos de outras unidades escolares, professoras, diretoras, pais, familiares e pessoas da comunidade. Isso possibilitou o protagonismo das crianças que explicavam cada produção artística aos visitantes.

Figuras 86 e 87 – Crianças organizando a exposição.



Fotos: acervo pessoal

Figuras 88 e 89 - Público.



Figuras 90 e 91 - A instalação.



Fotos: acervo pessoal

Figura 92 – Local onde aconteceu a experiência



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 93 – Entrada da Instalação.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

No tronco da árvore havia um aparelho de som com as narrações das crianças.

Figuras 94 e 95– Galinhas de angolas penduradas.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 96– Chifres de linsã pendurados na árvore.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 97– Crianças brincando na instalação



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Ao término da instalação, as crianças levam as mudas cultivadas durante o percurso para serem plantadas em suas casas, assim, quem sabe, possam servir de espaço para novas experiências promovidas por estes futuros “griôs”.

A árvore que germinou da cabaça plantamos no jardim da escola e lhe demos o nome de “Tempo”. Ela se tornou o símbolo da construção do conhecimento deste projeto. Algo novo brotou.

Figura 98 – Muda germinada.



Foto: Alberto Rodrigues dos Santos

Figura 99 - Plantio da árvore “Tempo”.



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

4.11. Roda de griôs : o saber está em todos os cantos

A partir da experiência de contar histórias aos pés de árvores, refleti sobre como poderia trazer a história da cultura negra da cidade para dentro da escola.

Talvez pudesse propor uma participação dos pais e das pessoas da comunidade neste processo, afinal, imagino quantas histórias esses verdadeiros griôs e mestres espalhados por todos os cantos da cidade conhecem. Acredito que a escola precisa estar aberta para ouvi-los. Pesquisando, descobri um trabalho desenvolvido na cidade de Lençóis – BA chamado Grãos de Luz e Griô.

Os griôs e as oficinas mobilizam 15 escolas/comunidades, 50 educadores municipais e, aproximadamente, mil crianças e adolescentes para a elaboração e vivência de projetos pedagógicos, ciência, arte e tradição oral no currículo da educação municipal. (PACHECO, 2006. p. 22).

A participação da comunidade propiciou o desenvolvimento da pedagogia griô do projeto Grãos de Luz e Griô , cujo objetivo é promover rodas de contação de histórias, danças e discussões para um empoderamento da cultura local.

Baseado neste projeto, entrei em contato com o grupo de dança de Moçambique da cidade e o convidei para contar histórias aos pés das árvores da escola. Também estendi o convite para os pais e para as pessoas interessadas em compartilhar as histórias da cultura negra da cidade.

No dia marcado, compareceram algumas pessoas da comunidade, que contaram histórias sobre o carnaval popular, personagens folclóricos e do grupo de dança Moçambique da cidade.

As crianças puderam perceber a riqueza cultural que nossa cidade possui, e após a roda de griôs, o grupo Moçambique fez uma demonstração de sua dança.

Figuras 100 e 101 – Roda de Griôs



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

Figuras 102 e 103 – Apresentação do Moçambique



Fotos: Alberto Rodrigues dos Santos

As ações criadas no projeto promoveram a abertura dos muros escolas para a efetiva participação da comunidade.

Propus ao Departamento Municipal de Educação de Piraju a ampliação da roda de griôs para outras escolas. Imediatamente, a coordenadora pedagógica do município me convidou para ministrar uma oficina sobre o projeto para os professores da rede municipal no intuito de promover, uma vez ao ano, a semana dos griôs, com várias rodas espalhadas pelas escolas da cidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos trabalhados nas aulas de Artes na figura do professor griô, e com a participação dos pais e da comunidade no ato de contar histórias, possibilitou a presença de todos na própria ação de viver a experiência, no espaço e no tempo.

Não há como aferir se o outro aprendeu. Cada um tem uma dinâmica, um processo. Mas vali-me de mecanismos que me aproximaram de uma percepção de mudanças em relação à compreensão das crianças.

Após cada aula, promovia um círculo de debates e gravava os relatos das crianças (áudios e vídeos). Ao revê-los em casa, percebia uma mudança gradativa no aprendizado, na articulação do tema com seus cotidianos, na relação com a natureza, no respeito com a diversidade cultural, na relação com a família. Isso me possibilitou uma análise das experiências problematizando as ações realizadas.

Durante o projeto, ouvi de um aluno que ele havia visto uma *abayomi* ao passar por uma loja de brinquedos. Perguntei como ela era e, ele me respondeu que era uma boneca negra com roupas coloridas. Em outra situação, uma aluna explicou que não devemos brigar com as pessoas por serem diferentes, porque ao mesmo tempo, somos iguais e diferentes.

Propus aos pais que eles registrassem em um caderno suas impressões sobre o projeto ao observarem os comportamentos de seus filhos. Ao finalizar o projeto, percebi, por relatos, uma mudança significativa com relação ao preconceito racial, especialmente numa aceitação maior da cultura afro-brasileira, uma vez que o contado com estas formas de aprendizagens possibilitou “olhar” o assunto por outras frestas.

Destaco um diálogo que tive com uma das mães de aluno que certo dia me procurou para questionar as aulas de Artes.

Perguntou: - "Professor Beto, o que os orixás têm a ver com as aulas de Artes?"

Expliquei que em Artes, quando tratamos de diferentes culturas através dos tempos, sempre adentramos as questões dos mitos. Quando tratamos a arte grega, abordamos os mitos de seus deuses, assim se dá na arte egípcia também.

Ela então perguntou: - "Mas orixás são mitos também?"

- "Sim". Respondi. "Orixás são forças da natureza. Para a cultura africana e afro-brasileira, eles nada mais são que o vento, as folhas, as árvores, o fogo."

Ela então revelou-me o porquê de estar me questionando.

- "Sabe o que é, professor, eu sou evangélica, e minha filha mais velha vai num terreiro de uma mulher em uma cidade aqui perto. Eu sempre fico brava com ela porque acho errado. E lá em casa é uma briga só. Um dia o José (nome fictício do aluno) me disse: 'Mãe, não fique brava. Ela só vai ver os deuses da natureza'."

Para finalizar, a mãe me disse que depois daquele dia, ela passou a olhar a situação da filha mais velha com mais respeito. Agradeceu-me e foi embora.

Em outro diálogo, a avó de uma aluna disse-me que sua neta estava mais preocupada com as questões do meio ambiente e com a história de suas origens, de seus avós, pais e antepassados.

Os diálogos com os pais e as crianças durante o processo foram pontos de paradas. Como ilhas de reflexões, colocava-me em modo de escuta, escutando a mim e escutando a eles. Assim percebi que as crianças desenvolveram uma certa autonomia no pensar maneiras de ser e estar no mundo, construindo seus conhecimentos a partir das experiências desenvolvidas durante as aulas de Artes, contextualizando-as na realidade em que vivem.

Após a realização do projeto, constatei, ao conversar com outros professores da rede, que muitos começaram a utilizar a contação de histórias como disparadores, articulando outros conteúdos, inclusive professores de outras disciplinas, como a de Inglês.

Acredito que houve uma ação modificadora no ambiente escolar, na medida em que a proposta utilizou-se de metodologias "não convencionais" de ensino e aprendizagem concentradas na experiência coletiva. Entendo que não há como compreender o mundo afetivo sem "estar junto", sem a participação coletiva, sem ser actante. Há uma via de mão dupla. Ensinar \rightleftarrows Aprender. O professor que ensina é o mesmo que aprende. Nesta perspectiva, a transformação ocorreu também em mim.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-

pormos, como tudo o que tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. (LARROSA, 2002. p. 07).

Nesse sentido, expus-me totalmente pelo fato de ter proposto um trabalho centrado em um tema delicado fora do contexto da comunidade em que leciono, pois é composta por sua maioria cristã. Correr o risco e me expor valeu a pena. Neste processo, o que mais me tocou foi perceber as possibilidades de mudanças que ações simples podem detonar em nossa forma docente, afetando-nos integralmente.

Partindo dessa perspectiva, o projeto “ressignificou” a figura do professor de Arte colocando-o no papel de “griô”, contador de histórias, em que foi o mediador, propositor nesse processo de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma relação horizontal entre mestres e discípulos porque estávamos juntos no processo. Por conseguinte, “estar juntos” provocou mudanças de lugares e invenções de novos lugares. O mestre que aprende, o discípulo que ensina.

É importante ressaltar que o professor griô aqui exposto se dá a partir de uma trajetória pessoal, mas isso não significa que outros docentes não possam utilizar-se de tal metodologia para criar seus próprios percursos, uma vez que, embora tenha uma afinidade com o tema, para construir este personagem, pesquisei os mitos e o *ethos* africano, sendo isso acessível a qualquer profissional da educação, mesmo sendo adepto de outra religião, porque o que tratamos foram as formas de ensinar e aprender das comunidades afro-brasileiras, não a religião. A presente proposta didática versa sobre esses modos de aprendizagem, baseando-se neles, e como esta relação com o mito, a natureza e o griô pode propiciar “saberes multifacetados” na formação dos sujeitos inseridos na experiência.

Como vimos, a Educação é um preparo para ler, criar, criticar, inventar, reinventar lugares, e que essa formação é uma viagem aberta com um roteiro misterioso. Sabemos o ponto de partida, mas nunca saberemos como será a navegação por estes mares de conhecimento.

Entendo que Deleuze e Guattari (2011), quando abordam o rizoma não descartam a ideia da necessidade de um meio para se proliferar, nesse sentido, mesmo a grama precisa da terra para existir. A multiplicidade se dá na natureza que faz rizoma o tempo inteiro.

Penso que sempre haverá um disparador, uma ação que detonará outras inúmeras reações. Assim, para que nossa árvore cresça, antes de tudo, é preciso plantar uma semente nesta terra para que ela produza raízes que percorrerão o território aqui proposto, a africanidade.

Desta forma, as raízes, simbolicamente representadas pelas crianças, são seres vivos e pulsantes que buscaram caminhos nesta terra fértil para objetivar suas percepções do mundo.

Compreendo que o que nos conecta com outros saberes não é o tronco da árvore, mas a terra. Da mesma forma que não conseguimos ver esse mistério, porque este não nos é revelado, também são as raízes que permanecem subjacentes na terra conectando-se com “o todo”. E como linhas de fuga, algumas vezes emergem do solo fazendo-se revelar.

Percebi com o decorrer da pesquisa que, por ter escolhido as árvores como mapas, teria de tomar cuidado para não transformar a experiência em um “decalque”.

O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isso ele é perigoso. (DELEUZE e GUATTARI, 2011. p. 31).

Refletindo sobre estas palavras, quero ressaltar que a imagem da árvore aqui proposta, ao contrário do decalque, é um mapa. Deleuze e Guattari esclarecem:

Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE e GUATTARI, 2011. p. 30).

Assim como o mito do baobá, em que há a inversão da árvore orgulhosa, também foi minha proposta tentar inverter a estrutura de ensino baseada em um sistema “arborescente” que tem como imagem a árvore-raiz, entendendo-se como

um sistema de uma entrada apenas: aquela que se dá pelo tronco e depois vai para as raízes. Como já falamos na relação olho-cérebro.

Neste caso, tentei criar um mapa raiz-árvore, em que é possível múltiplas entradas pelas raízes expostas.

É importante observarmos que Deleuze e Guattari são contrários ao sistema "arborescente", mas não descartam a possibilidade de serem feitos rizomas com árvores, raízes ou radículas:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas [grifo nosso], o adventício e o rizoma. (DELEUZE e GUATTARI, 2011. p. 34).

Nesta perspectiva, penso que nossa árvore fez rizomas. Fez rizomas com as crianças, comigo, com o ambiente, com a arte, com a vida.

Costumo sempre andar pelas escolas onde leciono. Em uma delas, observei que havia um pé de Ipê florido, este tipo de árvore costuma florir uma vez ao ano e suas flores duram poucos dias. Fui para debaixo da árvore e ali comecei a refletir sobre o projeto desenvolvido com as crianças e nos modos de ensinar e aprender. Refleti sobre as narrativas, as metáforas e os mistérios. Ali, ao pé daquela árvore, fui desenhando um mapa sobre o percurso do projeto. Ao me dar conta, verifiquei que o que desenhava eram as raízes da árvore invertida. E naquele momento um mistério me foi revelado em partes.

O mistério, palavra que reverbera nesta dissertação e que eu pensava ser possível revelar, naquele momento, constatei que não era possível, por isso é mistério. Nesta busca para revelar os percursos dos alunos, outra revelação se configurou para mim: o meu percurso enquanto professor, pois foi como Professor Griô e é com esta dissertação que me aproximo de minha metodologia de ensino, mas da qual nunca chegarei perto o suficiente para que se esgotem as leituras e as ações possíveis.

A metodologia a que me refiro é a que tem como ponto de partida a "narrativa", e daí faz-se rizoma. Desde meu ingresso como docente, desenvolvi projetos em que as narrativas estiveram presentes e, como "platôs" (DELEUZE e GUATTARI, 2011),

são sempre os disparadores das ideias que vão se construindo na escuta e observação das coisas do mundo. Em um processo rizomático, vou articulando várias linguagens, mas sempre partindo da minha, as Artes Cênicas.

Entendo que este processo de busca contínua é o misterioso processo da transformação da vida. Em se tratando desse assunto, lembrei-me das aulas da Professora Dra. Luiza Christov nas quais o assunto abordado era Arte, Cultura e Educação. O que Arte, Cultura e Educação têm em comum? Esta foi a questão levantada durante o curso. Entre muitos encontros e desencontros de pensamentos, fomos refletindo sobre cada uma destas três palavras, e outras tantas foram surgindo durante o caminho: dinâmica, invenção, sentido, fluxo, significado, diálogo, experiência, ruído, fluir, silenciar. Mas as que mais ficaram impressas em mim foram as palavras: mistério, percurso e transformar.

Transformar durante o percurso. Fico a imaginar este processo que nos desestabiliza e nos tira da condição de passividade colocando-nos em profunda atividade interna. Etimologicamente a palavra “trans”, em latim, significa “além”, “além de”, e a palavra “formar” significa construir, compor. Transformar significa construir conhecimento além de alguma coisa. E que coisa é essa? Coisas que talvez essas três palavras possam causar. Ao menos semear uma ebulição de hipóteses, pois como diz o ditado popular: “Quem semeia vento colhe tempestade”. Elas são ao mesmo tempo distintas, mas tão próximas em seus sentidos, evidentemente, dependendo do ponto em que as olharmos. São várias frestas possíveis para que se possa as espiar, e se mudarmos para outras frestas, percebemos que elas tomam outras formas, sentidos e invertem posições. Girando, girando e girando. É um triângulo cuja base mantém-se indefinida. Eis um grande MISTÉRIO a se investigar.

Neste mistério de ensinar e aprender, o “Mestre” tem que desaparecer e perceber que tudo é conhecimento, árvores, plantas, animais, águas, pedras, terra, areia e vento. Suas palavras não valem de nada se seus discípulos não derem significado a elas. Serão como folhas ao vento.

A Arte está dentro da Cultura, que por sua vez está dentro da Educação. Tudo isso é experiência, portando, penso que no ambiente escolar, a Educação é uma experiência. E ter uma experiência é estar “com”, caminhar juntos,

homem-natureza para construirmos conhecimento pelas descobertas que surgirão durante o percurso da viagem.

Nossa cultura nos ensina que tudo que está fora é objeto. Por isso o diálogo é sempre marcado por tensões e confrontos. Foi-nos ensinada a “palavra pronta”, cheia de julgamentos, então quando damos a palavra ao outro, já pré-julgamos sua fala. No encontro com o outro sempre há uma relação de disputa.

Por isso é extremamente importante pensarmos no “estar COM o outro”, que é o combinar o que é bom para todos e, mesmo assim, sempre haverá o choque entre as línguas. Neste jogo de língua carregado de mistério se dá a mudança de lugares entre Mestre e discípulo, criador e criatura. Neste movimento de mudança de lugares há experiência em cada ação de troca. A troca de experiências, de lugares não se dá no plano físico, nem tampouco no *status* social em categorias, mas no plano das ideias. Assim haverá um ganho de repertório em relação a si mesmo. E daí, para adentrarmos esta experiência é preciso deixar “fluir” o pensamento de que somos criadores e criaturas da Arte e da Cultura.

O fluir também é silenciar-se dos ruídos que são informações pré-concebidas. Ruídos são contaminações. É preciso suspender-se. A dica é perguntar mais que afirmar. Desconfiar mais das afirmações, de nossas certezas.²¹ (Luiza Christov).

Partindo dessa perspectiva, veio-me à mente a relação professor de Arte e aluno que é baseada em um bombardeio de informações sobre como se aproximar da obra (objeto de arte). Quanto mais informações o professor “passa” para aproximar o aluno “desse lugar que a Arte ocupa”, maior o distanciamento, pois o impede de ter acesso à experiência vivenciada.

O que devemos ter em mente é que a Educação é um preparo para ler, criar, criticar, inventar, reinventar esse lugar, e que essa formação é uma viagem aberta com um roteiro misterioso. Sabemos o ponto de partida, mas nunca saberemos como será a navegação por estes mares de conhecimento.

A experiência não se reduz à prática. A experiência é sempre maior que a palavra. O problema se instala quando nós perdemos isso de vista e reduzimos a experiência em palavra. [...] Diante de uma abundante definição sobre a experiência, o nosso pensamento e acolhimento das teorias nos faz esquecermos a experiência e vamos

²¹ Aula (Unesp/IA) dia 21.10.2014 – Disciplina: Arte, Cultura e Educação – Luiza Helena da Silva Christov.

reproduzindo a experiência que nos foi ofertada como paradigmas em duas vertentes: negando experiência ou criando experiência. A experiência é tão areia movediça que precisamos de plataformas.²² (Luiza Christov).

A Educação bancária aprisiona e inventa outras formas de aprisionamentos tentando definir a “experiência”. Assim sendo, trago esta discussão para o campo de minha pesquisa. Penso que talvez devamos revisitar o passado com um novo olhar e criar novos sentidos para a “experiência”, e nesse sentido talvez a figura do professor griô, aquele que narra as histórias de seus ancestrais, possa ser um ponto de partida para uma experiência significativa.

Existe um mito africano sobre o vento, os espíritos e o fogo que ouvi quando pequeno que talvez possa nos trazer um novo olhar sobre o misterioso processo de formação. Crio esta metáfora no intuito de tentar compreender um pouco aquilo que não podemos enxergar porque não nos é revelado.

Conta um dos mitos africanos que Iansã ou Oyá, a primeira esposa de Xangô, teria, a pedido de seu marido, ido a um reino vizinho buscar três cabaças que estavam com Obaluaiê ou Omulu. Foi dito a ela que não abrisse estas cabaças, as quais ela deveria trazer de volta a Xangô. Chegando à casa de Obaluaiê, ele recomendou a ela, mais uma vez, que não deixasse as cabaças caírem e quebrarem, mas se isso acontecesse, que ela não olhasse e fosse embora.

Iansã ia muito apressada e não aguentava mais manter o segredo contido nas cabaças. "Que mistério poderia conter essas cabaças?" Pensava Iansã durante o trajeto. Um pouco mais à frente, Iansã não resistiu e quebrou a primeira cabaça, desrespeitando a vontade de Obaluaiê. Para sua surpresa, saíram dela ventos que a levaram para o céu. Quando terminaram os ventos, Iansã voltou para a terra e, ainda curiosa, quebrou a segunda cabaça. Da segunda, saíram os eguns, espíritos dos antepassados. Ela levou um "tremendo" susto e, levantando suas mãos, gritou: "-Reiiii!" Na mesma hora saíram de suas mãos ventos que levaram os espíritos para longe. Mesmo assim, Iansã ainda queria saber o que existia dentro da terceira cabaça. Quando Iansã preparou-se para a quebrar, Xangô apareceu e pegou para si a cabaça que estava em suas mãos. Esta última era a cabaça do fogo e dos raios. A partir daquele momento, Iansã tornou-se a dona dos ventos e dos eguns.

²² Ibid 14.10.2014

Este mito africano nos remete ao “Universo do Mistério” guardado nas cabaças que Iansã carregava. A este mistério podemos atribuir o vento, os espíritos e o fogo. O vento e os espíritos são aquilo que não vemos, o invisível e, o fogo, símbolo da sabedoria. Quanto mais sopramos o fogo, maior ele fica. Assim é o mistério do ensinar e aprender.

E a formação?

A partir deste mito, penso ser a formação como o vento sobre a areia, por onde passa "trans-forma" a paisagem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A, M e AMARAL, L.(ORGS) Interterritorialidades, mídias, contextos e educação. São Paulo, SP. Sesc, 2008.

BAKKE, Rachel R. Baptista. Na escola com os orixás: ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 222p. Tese de doutorado. Antropologia Social. USP. São Paulo. 2011.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília. Plano Editora. 2002.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo. Brasiliense. 1994.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira – Temas e situações – São Paulo, Editora Ática, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação, Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

_____. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003.Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. Ministério da Educação.

CAMARGO, Denise Conceição Ferraz. Imagética do Candomblé – uma criação no espaço mítico-ritual, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Arte, 2010.

CARCERES, Miguel. Ataliba Leonel: panorama de uma época. Taquarituba, SP. Editora Gril, 2008.

CARNEIRO, Edison. Dinâmica do Folclore. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org). Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos. Porto de Ideias, 2012.

COHEN, Renato. Performance como linguagem. São Paulo. Perspectiva. Col. Debates. 2003.

DELEUZE, G; e GUATTARI, F. Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia. 2ª edição. São Paulo. Editora 34, 2011.

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo. Martins Editora Livraria Ltda. 2010.

FERRETTI, Sérgio. Dimensões da Cultura: popular, erudita. Em:
< <http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Dimensoes%20da%20Cultura.pdf>> .
Acesso em: 21 de março de 2016.)

_____ Folclore e Cultura Popular. Disponível em:
<<http://www.cmfolclore.ufma.br/arquivos/9fe80f743a0559c18e990862296e3703.pdf>>
. Acesso em: 27 de março de 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GONÇALVES e SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: Revista Educação, Ano XXX , nº.03, set./dez. 2007, pp. 489-506. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação; prefácio António Nóvoa. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira, São Paulo, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. ANPEd, nº 19, mar./abr. 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Mito e Significado. Tradução: Antônio Marques Bessa. Coletivo Sabotagem. 1978.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar história. São Paulo. DCV. 2004.

MACHADO, Vanda. Ilê Axé – Vivências e invenção pedagógica. As crianças do Opô Afonjá. Salvador, BA. Edufba. 2002.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural: Iniciação, Teoria e Temas, Petrópolis, Editora Vozes, 1986.

NOVA ESCOLA. Local: São Paulo. Editora Abril, out/2015.

NOVOA, António (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org). O trabalho do professor na Educação Infantil. 1ª edição. São Paulo. Biruta. 2012.

PACHECO, Lilian. Pedagogia Griô – A reinvenção da Roda da Vida. Grãos de Luz e Griô, Lençóis, BA, 2006

PONTE, A. 2006 / Instituto Ruhka / Sindicato Paralelo / Direção: Roberto T. Oliveira e João Wainer / Fotografia: João Wainer / Produtores Associados: Roberto T.

Oliveira e Marcelo Loureiro / Trilha Sonora: Zé Gonzales e Daniel Ganjaman / Direção de Arte: Paulo Franco / Edição: André Dias e Alex Kundera / Produção: Claudio Gabriel e Julio Sena.

PRANDI, Reginaldo. Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo. São Paulo. Companhia das Letras. 2007

_____ Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova. São Paulo. Editora Hucitec. 1991.

_____ Mitologia dos Orixás. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

ROGERS, Carl R. Tornar-se Pessoa. 5ª edição. São Paulo. Martins Fontes. 2001

SANTOS, Deoscoredes M. dos & LUZ, Marco Aurélio. O rei nasce aqui: a educação pluricultural africano-brasileira. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. DANÇA E PLURALIDADE CULTURAL: CORPO E ANCESTRALIDADE , p. 33 Inaicyra Falcão dos Santos - *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 31-38, jan. / jun. 2009).

SARTRE, Jean Paul. Os Pensadores. O existencialismo é um humanismo. Tradução Vergílio Ferreira, São Paulo. Abril Cultural, 1978.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação - Diversidade, descolonização e redes. 2ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

TRINDADE, Azoilda Loretto (org). Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico] : Salto para o Futuro. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013.

TURNER, Victor W. O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura. tradução: Nancy Campi de Castro. Petrópolis. Editora Vozes. 1974.

VELHO, Yvonne Maggie Alves. Guerra de Orixá: um estudo de ritual e conflito. Rio de Janeiro. Zahar editores. 1977.

VELOSO, Caetano. Intérprete: Maria Gadú. CD Mais uma página. Rio de Janeiro. Som Livre, 2011. Produção Rodrigo Vital.

VERGER, Pierre Fatumbi. Lendas africanas dos Orixás [ilustrações] Carybé. Tradução: Maria Aparecida da Nóbrega. 4ª edição. Salvador. Currupio. 1997.

ANEXOS



O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM É
UMA VIA DE MÃO DUPLA

APRENDER ↔ ENSINAR

PROFESSOR GRIÔ - D NARRATIVAS

ÁRVORE INVERTIDA - BAOBÁ



Debaixo da árvore, histórias e mitos

A leitura de contos abre caminhos para a meninada se aproximar da cultura africana

Texto ANNA RACHEL FERREIRA ■ Design JACQUELINE HAMINE ■ Edição FERNANDA SALLA

Do lado de fora da sala, um belo pé de flamboyant, árvore de copa ampla, exhibe toda sua grandiosidade. Na frente dela, o professor Alberto Rodrigues dos Santos põe-se a contar, animadamente, a história de um mito africano para as crianças da pré-escola da EMEI Moacir Faria, em Piraju, a 336 quilômetros da capital paulista. Todas escutam atentas, sentadas em esteiras de palha sobre o chão de terra. Em seguida, os pequenos, de 5 anos, materializam com pinturas, construções ou encenações o conto ouvido.

Esse processo se repetiu por quatro meses, em que foram trabalhados elementos da história e da cultura de países da África (veja algumas dessas propostas nos quadros ao longo da reportagem).

Desde 2003, a Lei nº 10.639 prevê o estudo dessa temática no Ensino Fundamental e no Médio, e é importante que ele esteja presente também na Educação Infantil. Porém, poucos educadores a colocam em prática e uma quantidade ainda menor consegue explorá-la sem ficar reduzido a uma visão estereotipada e homogênea – ou

seja, ignorando a diversidade daquele continente (saiba mais em [abr.ai/africa-brasil](#)).

A ideia de Alberto para a sequência surgiu depois de uma atividade de desenho feita com a turma. Ele observou que as crianças denominavam de “cor de pele” o lápis rosado disponível para as produções, então percebeu que seria preciso desenvolver o olhar delas para a diversidade e de onde ela vem. Para problematizar a questão, pediu que desenhassem a si mesmas e suas famílias, e comparassem a cor que utilizaram para pintar o rosto e corpo com a delas mesmas. Muitas notaram logo que havia grande diferença. Foi proposto, então, que misturassem os guaches disponíveis para chegar a um tom mais próximo da pele de cada um. Outros desenhos foram realiza-

dos, agora sob essa nova perspectiva (veja como aprofundar a questão em [abr.ai/cor-pele](#)).

O foco das atividades desenvolvidas a partir daí foi a contação de histórias e os jogos de faz de conta, essenciais nessa fase da infância. “As fantasias ou os mitos permitem à criança compreender, ao seu modo, os temas neles presentes”, diz Lino de Macedo, professor aposentado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e colunista de NOVA ESCOLA.

Com isso, além de apresentar aos pequenos personagens e enredos de diversos locais da África – e também da tradição afro-brasileira –, usou um recurso bastante comum por lá. Ele reproduziu um ambiente com a figura do griô, o contador de histórias – e que também canta – típico do

Olorum

■ **MITO** Um avestruz recebeu do deus Olorum a tarefa de guardar o fogo do conhecimento. Ele o cobriu com as asas e, por isso, não voava mais. Porém, um humano conseguiu roubar um pouco do fogo e, desde então, a ave foge quando alguém se aproxima.

■ **ATIVIDADE** As crianças criaram esculturas com ovos do pássaro. Com plumas, brincaram de pega-pega. Um grupo simulava guardar o fogo enquanto outro tentava roubá-lo.



Xangô

■ **MITO** Recém-chegado a um povoado, Xangô, o guerreiro justo, tocava tambor nas noites. Os habitantes ficaram inebriados com os batuques, pois nunca tinham ouvido música. Até o rei foi escutá-lo e deixou a coroa cair na cabeça de Xangô, que se tornou rei.

■ **ATIVIDADE** Com gravetos, os pequenos desenharam o mito como o entenderam. Também tocaram instrumentos de percussão de origem africana levados pelo docente.

Sala de aula

Educação Infantil | Pré-escola

Oxumaré

■ **MITO** A beleza de Oxumaré era admirada por todos, que invejavam suas roupas coloridas. Certo dia, a chuva castigava a Terra. Para pará-la, Oxumaré cortou o céu com seu punhal de prata. Desde então, após o aguaceiro, o céu é enfeitado por um arco-íris.

■ **ATIVIDADE** As crianças criaram brincadeiras com uma escultura feita por elas para representar Oxumaré. Para isso, usaram mangueiras, cascas de árvores e palhas.



ARQUIVO PESSOAL/ALBERTO RODRIGUES DOS SANTOS

Mali. Trata-se de uma personalidade real da sociedade africana que ensina sobre seu povo enquanto transmite oralmente fatos, saberes sobre a ciência e tradições por meio de relatos fantásticos. “Essa imersão permite que a turma se aproxime de outras culturas por uma via que não é a do folclore, como costuma acontecer, mas de conhecer a riqueza de possibilidades de ser e de viver”, diz Maria Virgínia Gastaldi, formadora do Instituto Avisa Lá, em São Paulo.

Embaixo da árvore, cada mito era contado pelo docente, sem o uso de imagens. Ele utilizava apenas elementos naturais e a imaginação dos pequenos para criar as representações das narrativas. “Muitas comunidades africanas acreditavam que a divindade estava em uma árvore considerada sagrada”, explica Renato Araújo, pesquisador do Museu AfroBrasil, em São Paulo. Assim, foi proporcionada à turma a criação de um campo de construção de significados.

“Toque-toque”, diziam as crianças ao se aproximar do flamboyant para que lhes fosse permitido ouvir as histórias do griô. Essa espécie de palavra mágica, criada pela meninada, era um ritual que dava início à contação, introduzindo o grupo ao momento de escuta atenta. Diferentemente da tradição de Mali, os mitos contados pelo professor foram narrados, não cantados. Depois, com materiais naturais variados apresentados pelo docente, a turma partia para o faz de conta. “A proposta apresentou aos pequenos novas formas de aprender e de expressão plástica, corporal e oral”, afirma Virgínia.

Em sua maioria, as histórias ouvidas pela turma tinham origem na Nigéria e em Angola, com mudanças sofridas no Brasil por causa da mistura de culturas ocorridas aqui. “Cada povo africano tinha um deus. Mas, como vieram pessoas de todas as regiões ao Brasil, criou-se um panteão contemplando todas as divindades”, explica Renato.

Uma das primeiras narrativas foi a da boneca abayomi (palavra iorubá, idioma falado em alguns locais da África, como a Nigéria). Conta-se que uma mãe viajava em um navio negreiro com a filha para o Brasil. A menina sentia fome e tédio. Para distraí-la, a mãe rasgou pedaços da saia e deu nós, formando uma boneca de pano. Com sobras de tecido, a turma confeccionou suas próprias abayomis, como cada um a imaginava.

Outro mito relatado foi o da criação do Universo, presente em alguns povos. O mundo teria sido feito com uma cabaça cortada ao meio, e uma galinha-d'angola espalhou um pó preto por ela, formando os continentes. Cada elemento natural foi dominado por uma divindade vinda à Terra, a exemplo de Iemanjá, rainha do mar.

Ao criar uma realidade paralela, que amplia os locais de aprendizado para além da classe, Alberto propiciou às crianças mergulhar num mundo de magia e, ao mesmo tempo, de vivências culturais. A árvore da escola ganhou significado, assim como tradições afro-brasileiras e africanas. ■

Consultoria **MARLY BARBOSA**, educadora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo



Prefeitura da Estância Turística de Piraju
Município Amigo da Criança

DECRETO N. 5469/2015

Institui o Quadro Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal da Estância Turística de Piraju, referente à faixa etária de 4 e 5 anos - Pré-Escola.

O **PREFEITO MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE PIRAJU**, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, objetivando o ajuste da jornada de trabalho do Professor I - Educação Infantil, em atendimento a Lei n. 11.738/2008,

DECRETA:

Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do Departamento Municipal de Educação da Estância Turística de Piraju, com vistas ao atendimento integral aos alunos, o quadro curricular da 1ª e 2ª etapa da Educação Infantil, a fim de atender o disposto na Lei n. 11.738/2008, conforme Planilha abaixo:

MÓDULO: CONFORME CALENDÁRIO ESCOLAR ANUAL
CARGA HORÁRIA: CONFORME CALENDÁRIO ESCOLAR ANUAL
PERÍODO: INTEGRAL
FUNDAMENTO LEGAL: LEI FEDERAL 9394/96, ARTIGO 29

| COMPONENTES CURRICULARES | | | HORAS AULAS | |
|--------------------------|---------------------|--|-------------|-----------|
| | | | PRÉ I | PRÉ II |
| Lei Federal n.º 9394/96 | BASE NACIONAL COMUM | - Português; | 14 | 14 |
| | | - Matemática; | 09 | 09 |
| | | - História/Geografia; | 02 | 02 |
| | | - Ciências; | 02 | 02 |
| | | - Arte; | 02 | 02 |
| | | - Filosofia; | 02 | 02 |
| | | - Música; | 02 | 02 |
| | | - Educação Física; | 02 | 02 |
| | | Formação Pessoal e Social: - Identidade e Autonomia. | 09 | 09 |
| | | Idéias e Práticas Correntes | 04 | 04 |
| | | Total Base Nacional Comum | 48 | 48 |



Prefeitura da Estância Turística de Piraju
Município Amigo da Criança

Decreto nº. 5469/2015 – fls. 02

| | | | | |
|-------------|------------------------|----------|----|----|
| | PARTE DIVERSIFICADA | - Inglês | 02 | 02 |
| TOTAL | | | 50 | 50 |
| TOTAL GERAL | | | 50 | 50 |

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, expressamente as constantes do Decreto nº 5458, de 28 de janeiro de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE
PIRAJU, EM 12 DE FEVEREIRO DE 2015.

JAIR CESAR DAMATO
PREFEITO MUNICIPAL

Publicado no Departamento de Administração, na data supra.

ANTONIO RUFATO
DIRETOR ADMINISTRATIVO

SÁBADO, 26 DE MARÇO DE 1995

GERAL
EDUCAÇÃO

O ESTADO DE S. PAULO - A13

Professores entram em greve na segunda



Assistência no Centro: decisão pela greve por tempo indeterminado foi tomada por 15 mil trabalhadores

Além dos docentes, funcionários e diretores da rede estadual também vão parar

Professores, funcionários e diretores da rede estadual compareceram ontem, em assembleia na Praça da República, no Centro, para decidir sobre a greve por tempo indeterminado a partir da segunda-feira. O encontro reuniu cerca de 15 mil trabalhadores, segundo o Sindicato dos Professores do Estado Oficial de São Paulo (Apeesp). A paralisação havia sido decidida em assembleia no dia 17 e foi redimida após o impasse nas negociações com o governo esta semana. Cerca de 6,5 milhões de alunos devem ser prejudicados com o movimento, de acordo com a Apeesp.

Anteontem, as entidades que representam os trabalhadores em educação do Estado se reuniram por mais de cinco horas com o governador Mário Covas. O encontro, marca-

do para as 16 horas, só teve início às 19 horas e se prolongou até a 1h30 de ontem. Foram requeridas ao governador a pauta de reivindicações das categorias.

Os professores lutam por piso salarial emergencial de três salários mínimos (equivalente a R\$ 210,00), data-base em 1º de abril e reajuste de salários de acordo com o índice da inflação. A contraproposta anterior do governo foi de um abono salarial, que varia conforme o nível do professor. O piso passaria de R\$ 141,00 para 180,00, para 20 horas semanais. Aos funcionários administrativos foi oferecida gratificação executiva de 15% a 30%.

O aumento seria escalonado e, por isso, alguns níveis não ganhavam nada", reclamou Loreana Parreira, vice-presidente do Centro do Profes-

sariado Paulista (CNP). "Nossa proposta representa 3% da arrecadação", argumentou Covas.

O governador ofereceu aos professores mais R\$ 100 milhões anuais, aumentando de R\$ 140 milhões para R\$ 240 milhões o conjunto de reservas destinadas à categoria. A nova proposta amplia o acréscimo na folha de pagamento de R\$ 14 milhões para R\$ 17 milhões.

"Seja como repartir a miséria entre as categorias", disse o presidente da Apeesp, Roberto Felício. De acordo com a secretaria da Educação, Rose Neubauer, a nova proposta do governo beneficia 240 mil professores, 20 mil diretores e superintendentes e mais de 66 mil funcionários das 6187 escolas da rede. O governo se mostrou disposto a continuar as negociações. As categorias fazem nova assembleia na sexta-feira.

CERCA DE 6,5
MILHÕES DE
ALUNOS FICAM
SEM AULA

Paralisação mais longa durou 80 dias

Em julho de 1989 os professores da rede estadual de ensino cruzaram os braços durante 20 dias. Foi a greve mais longa da história da categoria. Em 1993, os professores quase bateram o próprio recorde, com uma paralisação de 79 dias. Mas se "perdeu" em número de dias, a greve de 93 ganhou em violência: por quatro vezes os professores enfrentaram a Tropa de Choque da Polícia Militar. Por violência pelo caminho, eles voltaram ao trabalho depois de aceitar uma proposta do governo muito aquém do que desejavam.

No ano passado, esboçada pelo fracasso da greve anterior, a maioria dos professores da rede estadual nem aderiu ao movimento. Após cinco dias de uma paralisação que não conseguiu mobilizar mais que 11% da categoria, eles voltaram ao trabalho sem ter atingido suas reivindicações.

Pelo menos desde 1978 os professores não passaram um ano sequer sem realizar manifestações de protesto e greves por salários mais dignos. A paralisação de 1993 apresentou cenas de violência semelhantes às de 1989. Se em 1993 os professores foram mantidos longe das portas do Palácio dos Bandeirantes graças à repressão da PM, em 89 o policiamento da guerra foi a Avenida Paulista. Também em 93, uma manifestação programada para a Assembleia Legislativa terminou em pancadaria.

EM 94,
PROFESSORES
PARARAM 5
DIAS

HIGIENÓPOLIS COM VISTA PARA O PACAEMBU

4 DORMITÓRIOS - 2 SUÍTES - 3 VAGAS

Salas com 7,20m de frente, lavabo, sala íntima, suite master com hidromassagem, copa, cozinha e área de serviço com piso em granito. • 158m² de área útil. • 283m² de área total. • Apenas 2 apartamentos por andar.

VISITE STAND NO LOCAL
RUA TUPI, 325 OU LIGUE: 826-9866

ENTREGA MAIO/96

Incorporação e Construção: **CYRELA** Empreendimentos Imobiliários Ltda.
Cyrrela Empreendimentos Imobiliários Ltda. - Rua Helena, 219 - 3º e 4º andar - PAIXÓpolis 1772.
Central de Atendimento: (0800-145656, de 2ª a 6ª feira das 8:30 às 17:00 horas)

Outra Invenção: **SELLER**

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DO VERDE E DO MEIO AMBIENTE - DEPAVE
PLANETÁRIO E ESCOLA MUNICIPAL DE ASTROFÍSICA

COMUNICADO

O planetário e Escola Municipal de Astrofísica comunica aos Senhores Diretores e Professores das Escolas da Capital e do Interior do Estado que fomos informados sobre a atuação de pessoas, entidades e empresas que, agindo de má fé e contrariando as normas de trabalho desta Instituição, têm procurado as escolas oferecendo vagas para as apresentações do Planetário.

Tal procedimento é totalmente irregular e está sendo feito à nossa revelia, dado que nenhuma empresa ou pessoa física está credenciada a representar, agenciar ou promover visitas programadas a esta casa.

As vagas destinadas às visitas das escolas são oferecidas e administradas exclusivamente pelo Planetário.

Solicitamos aos Diretores e Professores das redes pública e privada que, ao serem procurados por estas pessoas, recusem suas "ofertas", pois elas são de desconhecimento de nossa entidade e não poderemos nos responsabilizar pelo atendimento às escolas que programaram visitas irregularmente através de aproveitadores e exploradores da boa fé de professores e estudantes.

Colocamo-nos inteiramente ao dispor das escolas para quaisquer esclarecimentos e informações pessoalmente ou pelos telefones (011) 575-5425 e (011) 575-5206.

PREFEITURA DE SÃO PAULO
TRABALHANDO POR UM MUNDO MELHOR

PRONTO PARA MORAR

Alto De Pinheiros

1 Apartamento por Andar
693 e 957 m² - Área Total
4 Suítes e Biblioteca
5 ou 6 Garagens
Piscina Coberta Aquecida
Quadra De Squash
Salão De Ginástica e Sauna

**ENTRADA DE 30%
SALDO EM 24 MENSALIS
SEM CORREÇÃO**

VISITE APARTAMENTO EM EXPOSIÇÃO

AV. SÃO GUALTER, ESQUINA
RUA SÃO DOMINGOS SAVIO

Ligue já: 851-3366

Incorporação:
RICCI
ENGENHARIA
A MARCA DA DIFERENÇA

Exclusividade de Vendas:
FERNANDEZ MERA
Imobiliária

Fernandez Mera Negócios Imobiliários - Rua Colômbia, 635 - 14. América - Tel: (011) 851-3366 - Fax: (011) 851-1551 - São Paulo - SP.

CADERNO 2. MAS NÃO TEM JEITO: TODO MUNDO LÊ PRIMEIRO.

Apesar da curiosidade de saber as últimas da economia, da política, de sua cidade ou do mundo, ninguém resiste ao charme do Caderno 2. E começa lendo tudo o que existe de melhor em matéria de cultura e lazer. Isto sem contar as crônicas de Paulo Francis e Luis Fernando Veríssimo.

CADERNO 2. TODO DIA, NO ESTADÃO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) estudante abaixo indicado(a), menor de idade sob responsabilidade legal aqui informada, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: uma experiência étnico-racial na educação infantil”. Nossa proposta é abordar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ambiente escolar por intermédio da experiência do contato promovendo a ressignificação da tradição africana nos dias atuais. Desta objetivamos experimentar outras formas no processo de ensino e aprendizagem tendo como referência o modo de ensinar e aprender dos povos africanos onde o conhecimento é transmitido através de todos os sentidos do corpo.

Para a realização desta proposta, os estudantes matriculados nas turmas do Pré II da Emei Moacir Faria – Piraju-SP, serão convidados a participar dos encontros de “contação de histórias” aos pés das árvores da escola e desenvolver produções artísticas utilizando elementos da natureza: água, folhas, gravetos, barro.

Para participar deste estudo, a família do(a) estudante ou pessoa por ele(a) responsável não terá nenhum custo, nem receberá qualquer bônus nem retorno de caráter financeiro. Será dado todo esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto solicitado e os responsáveis estarão livres para autorizar a participação ou não, bem como poderão retirar seu consentimento ou interromper a participação do estudante a qualquer tempo. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma com que o estudante é atendido pelo pesquisador em sua prática pedagógica cotidiana na escola.

O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O estudante não será identificado em nenhuma publicação acadêmica ou científica que possa resultar deste estudo – assim como não serão liberados nem divulgados dados autorais nos créditos finais da produção artística, o nome, imagem, depoimento ou outro material que indique a participação do menor.

A presente pesquisa poderá possibilitar desconfortos à dimensão psíquica, moral e espiritual dos sujeitos envolvidos. Para minimizar os riscos, haverá um acompanhamento junto aos pais ou responsáveis por meio de reuniões semanais e agendas (cadernetas) onde serão anotados os possíveis desconfortos. Tais agendas servirão como meio de comunicação entre o “professor-pesquisador” e pais ou responsáveis. Desta forma poderemos monitorar tanto na escola quanto em casa os possíveis desconfortos. Caso exista algum desconforto, tomaremos as devidas providências junto a direção escolar no intuito de garantir o bem estar psíquico, moral e espiritual dos envolvidos. Se for necessário, o participante poderá ser desligado durante a pesquisa, e se preciso acompanhamento psicológico, solicitaremos junto ao departamento municipal de educação. O participante desta pesquisa não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre o processo de implementação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em Piraju, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a educação do município.

Se o Sr. (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre os objetivos, metodologia e riscos da pesquisa, convido-o a assinar este termo de consentimento impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao responsável legal do estudante menor.

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Responsável: _____

Responsável legal de: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Responsável pelo participante da pesquisa_____
Pesquisador responsável pelo projeto**Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: uma experiência étnico-racial

Pesquisador Responsável: Alberto Rodrigues dos Santos

Cargo/função: Mestrando

Instituição: Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Rua Cel. Joaquim Teóphilo de Araújo, 503 – Centro – Piraju-SP

Dados para Contato: fone: (14) 3351-4148 (14) 98201-2746

e-mail: albertorodrigues1000@ig.com.br

Orientador(a): Eliane Bambini Gorgueira Bruno

Instituição: Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 – Barra Funda – São Paulo - SP

Dados para Contato: fone: (11) 3393-8632 e-mail: eliane.gorgueira@gmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, responsável pelo menor _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, em caráter especial através do presente termo, o pesquisador **ALBERTO RODRIGUES DOS SANTOS**, autor do projeto de pesquisa intitulado “Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: uma experiência étnico-racial” a publicar para fins científicos (dissertação, livros, artigos, *slides* e transparências), fotos que se façam necessárias do menor sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Piraju, de _____ 2016.

Responsável pelo participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto