

Muito além da “bonequinha preta”: jogos, brincadeiras e ‘contação’ de histórias

Beyond the "little black doll": games, jokes and 'storytelling' of stories

Letícia Ribeiro Lopes¹, Samara Cristina de Carvalho², Antônio Carlos Figueiredo Costa³.

Resumo

O presente artigo elege as atividades lúdicas enquanto proposta pedagógica, no que pretende apontar para o uso de tais atividades enquanto estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais. Assim, procura assinalar a potencialidade contida na resignificação do papel da sala de aula enquanto espaço de um aprendizado social e cognitivamente mais significativo. Nesse sentido o que se pretende é resgatar as contribuições da ancestralidade afrodescendente, e com isso, revalorizar sua história como estratégia de reforço à identidade negra. Enfim, pretende-se a positividade de uma cultura diversa da tradição ocidental, com acento especial para o atendimento a grupos étnicos de origem afrodescendente, tradicionalmente marcados pela exclusão na sociedade brasileira. O aceno que se faz portanto, é para que se incluam jogos, brincadeiras e ‘contação de histórias’ como atividades curriculares, sob o signo da pluralidade cultural, e baseada na crença da Escola enquanto espaço de inclusão, liberdade e promoção social.

Abstract

This article selects ludic activities as a pedagogical proposal, in which it aims to point out the use of such activities as teaching strategies for the education of ethnic-racial relations. Thus, it seeks to point out the potential contained in the re-signification of the role of the classroom as a space of a social learning and cognitively more. In this sense, what is sought is to rescue the contributions of Afrodescendant ancestry, and with that, to revalue its history as a strategy to reinforce the black identity. Finally, it is intended the positivation of a culture different from the Western tradition, with a special emphasis on serving ethnic groups of Afrodescendant origin, traditionally marked by exclusion in Brazilian society. Therefore, the aim is to include games, games and 'storytelling' as curricular activities, under the sign of cultural plurality, and based on the belief of the School as a space of inclusion, freedom and social promotion.

Palavras-chave: Educação. História. Jogos pedagógicos. Contação de histórias. Relações étnico-raciais.

Keywords: Education. History. Educational games. Storytelling. Ethnic-racial relations.

Introdução

Este trabalho procura reunir algumas contribuições que costumam ser encontradas um pouco esparsas, integrando um *corpus* bibliográfico marcado pela heterogeneidade

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité. leticialopespedagogia@gmail.com

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité. samarakurtc@gmail.com

³ Doutor em História. Professor de História da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). antonio.costa@uemg.br

epistemológica, o qual tem sido utilizado para inquirir aspectos dos mais variados interesses no campo do saber. Assim, nosso intuito foi alinhar algumas dessas contribuições acadêmicas que julgamos, corresponderem com a devida consistência teórica ao cogito que oferecemos, o qual perpassa a seara dos aspectos lúdicos da educação ocidental, presentes desde a Antiguidade Clássica e paulatinamente recuperada desde as proposições do Iluminismo, tentando demonstrar, no entanto, que tais iniciativas não colidem, mas antes se articulam e parecem corroborar a tradicional e milenar educação ancestral africana. Dessa forma, pretendemos esboçar algumas contribuições que possam, com relativa simplicidade, serem aplicadas nas escolas, sob o interesse convergente da viabilização das propostas de transversalidade contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e naquilo que diz respeito a Lei 10.639/03, quanto à educação das relações étnico-raciais.

No início dos tempos modernos, ou seja, há cerca de meio milênio, o homem europeu se considerou suficientemente racionalista para ir abandonando, de forma progressiva e sistemática, os elos que ainda mantinha com tudo o que parecesse supralógico em sua existência. Com efeito, teria havido uma espécie de domínio cartesiano, espécie de vórtice que a partir da Europa, avançou sobre o mundo, brandindo consigo o signo das regulamentações estatais, do catecismo capitalista, e de uma metafísica de destino manifesto alinhada por europeus, revestida de ideologia religiosa expressa, tanto da parte católica, quanto da Igreja reformada, e mais tarde atualizada sob a fórmula do ‘fardo do homem branco’.

Desde essa época, a prática do jogo enquanto realidade educativa, utilizada desde priscas eras pelos grupos humanos, regrediu então, *pari passu* – segregado que foi aos porões de navios, tabernas e outros ambientes, associadas ao vício e à corrupção dos costumes – cedendo espaço aos invasivos interesses do capitalismo, nas suas imposições e sede de domínio e lucro, visando transformar paulatinamente o *homo sapiens* em *homo faber*, no cumprimento de uma tarefa que consistia em subjugar os aspectos mais humanamente interessantes do primeiro – em detrimento da sua criatividade e natural desenvolvimento – em benefício do aumento da exploração da capacidade produtiva presentes no segundo, transformado finalmente pela economia política inglesa do século XVIII, e o evolucionismo do século XIX, em *homo economicus*. Enfim, as práticas educativas lúdicas foram paulatinamente abandonadas – talvez com as honrosas exceções de Jean-Jacques Rousseau, J.H.Pestalozzi e outros que os seguiram – em detrimento da racionalização e dos resultados imediatamente demonstráveis à ciência da época, em alinhamento ao estilo das práticas

empresariais mantidas ao longo dos tempos, das quais haviam recebido as preleções conforme os textos canônicos saídos das lavras de Adam Smith e David Ricardo buscavam afirmar, sem encontrar sérias oposições acadêmicas, até que a contundente crítica marxista lhes alcançou.

Assim, o *homo ludens* foi, a bem dos interesses do novo modo de produção, providencialmente amordaçado, em detrimento do desenvolvimento de habilidades consideradas então como mais compatíveis ao *homo faber*, o que equivaleria a dizer que o lúdico passou a ser segregado a territórios cada vez mais exíguos, espaços considerados apartados dos ideais burgueses de progresso e civilização, face às determinações advindas dos novos donos do poder, em benefício da acumulação de bens materiais.

A intenção do presente artigo é demonstrar que as propostas de uma educação mais lúdica e prazerosa encontram-se inscritas em um processo histórico de longa duração, onde desfilam não somente as respeitáveis figuras que inspiraram a experiência educacional do mundo greco-romano, tais como Homero ou Quintiliano, mas também apontar para fora das fronteiras da tradição ocidental, onde a experiência cultural africana apresenta exemplos de grande potencial heurístico. Assim, em um diálogo que se espera profícuo e convergente, tentar-se-á esboçar as contribuições da cultura afro-brasileira que poderão ser utilizadas para a educação não apenas dos afro-descendentes, mas da classe trabalhadora como um todo, e com isso, apontar não somente para a afirmação das identidades étnicas, mas também para a potencialidade do exercício de valorização de aspectos das relações humanas, tais como o senso de comunidade e a cooperação no ambiente escolar.

1. O lúdico na educação: uma antiga “novidade”

O desenvolvimento da Educação no mundo ocidental apresenta, quando observado em perspectiva eminentemente histórica, algumas regularidades, compreendidas suas influências culturais imersas desde registros que remontam, senão à antiguidade clássica greco-romana, a eras bem mais remotas que abarcam civilizações mais distantes à esfera imediata que gravita à volta da tradição ocidental. Valerá a pena observar certos *insights* que nos chegam pela lavra daqueles que se dedicaram à História da Educação, tais como Henri-Irénée Marrou (1969); Mario Alighiero Manacorda (1996) ou ainda Franco Cambi (1999), os quais de forma unânime, apontaram para as características lúdicas da educação, sobretudo na Antiguidade, aspectos que na atual pós-modernidade, vem sendo retomados com sucesso por alguns acadêmicos dedicados aos estudos do lazer, campo multidisciplinar de imenso potencial

investigativo, cujas contribuições à pesquisa acadêmica na área dos estudos do lazer têm crescido de maneira exponencial nos últimos anos.

Em obras clássicas, datadas entre os anos das décadas de 1930 e 1960, estudiosos como o filósofo alemão Walter Benjamin (2002), o historiador neerlandês Johan Huizinga (2010) e o antropólogo norte-americano Mischa Titiev (1972) já nos alertavam para a importância dos fatores lúdicos na educação. De acordo com Johan Huizinga, as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana, teriam sido, desde o seu início, “...inteiramente marcadas pelo jogo.” (2010, p. 7). Huizinga trata então de esclarecer que entende o jogo em sentido *latu*, incluídas atividades tais como a linguagem – o jogo da linguagem, em sua capacidade de designar as coisas, com as metáforas funcionando como jogos de palavras que saltam entre a matéria e as coisas pensadas, construindo um mundo poético paralelo ao da natureza – além do mito, e finalmente, o fenômeno do culto, onde “[...] as sociedades primitivas celebram seus ritos sagrados, seus sacrifícios, consagrações e mistérios, destinados a assegurarem a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra” (2010, p. 7).

Por sua vez, poucos anos antes de Huizinga, Walter Benjamin⁴ (2002) fizera em meio a textos agrupados sob a rubrica de crítica literária, uma veemente defesa da educação de caráter lúdico, denunciando a desumanidade dos conteúdos da educação formal de então. Assinalava que o brinquedo, mesmo quando não imitasse os instrumentos dos adultos, era uma disputa a que prazerosamente as crianças se apresentavam para resolver, ou seja, tratava-se de um confronto entre brinquedos e o mundo infantil, que oferecia à criança uma certa escolha quanto à sua aceitação, e com isso, certa liberdade de experimentações sucessivas, dando confiança aos pequenos para superar, mediante a superação dos seus erros. Ainda de acordo com Benjamin, a solução destes erros faria com que passassem a saborear acertos, transformados em vitórias, que, cada vez mais triunfais, permitiam prover por sua vez, confiança e autoestima às crianças. Quanto às atividades teatrais observava que se o primeiro ato dos bolcheviques, em 1917, fora erguer a bandeira vermelha, o seu primeiro instinto, no entanto, foi organizar a educação da juventude, tarefa em meio à qual pode se desenvolver o teatro infantil proletário, tornado ponto central da educação sob o Estado revolucionário.

Por seu turno, nos anos da década de 1960, Mischa Titiev defendia que os jogos não seriam atividades agradavelmente inúteis, conforme havia sido defendido anteriormente por

⁴ Os textos de Walter Benjamin agrupados na obra referenciada foram escritos entre os anos de 1913 e 1932, ao passo que o livro de J. Huizinga veio *a lume* em sua primeira edição em 1938.

alguns pesquisadores, mas portadores de importantes funções educacionais, pois as crianças costumam gostar de imitar os mais velhos, e nesse sentido, jogar acabaria servindo para apresentar-lhes aspectos do mundo dos adultos (1972, p.344).

Essas afirmações acerca da importância das atividades de caráter lúdico na educação são corroboradas por autores que se dedicaram ao estudo das sociedades africanas, tais como Honorat Aghessy (1977) e a plêiade de pesquisadores reunidos sob a monumental obra coletiva intitulada História Geral da África, os quais trataram de desvelar-se para nos apresentar parte significativa da riqueza que compõe a herança cultural africana. Cabe ressaltar, de acordo com os estudos realizados por Honorat Aguessy (1977, p.114-117), a participação dos jogos enquanto componentes daquilo que ele define como um *proprium* cultural africano. Cumpre ainda esclarecer que ao lado dos jogos, e parte componente do citado *proprium* cultural africano encontram-se as práticas religiosas, as produções artísticas, a disposição e transformação da natureza, bem como os produtos da oralidade, entre esses, os provérbios, contos, lendas e mitos (AGHESSY, 1977, p.115).

A respeito dos mitos na história africana julgamos necessário algumas palavras, haja visto a nossa concepção ocidentalizante de História, baseada na escrita, nas provas documentais e num tipo de verossimilhança que ajustada a uma tradição narrativa paradigmática também ocidental, congrega, conforme assinalou José Carlos Reis (2003, p.142), contribuições hebraicas, anglo-saxãs, germânicas, ibéricas, etc., incorporando as chamadas obras-modelo, tais como as de Homero (Ilíada, Odisséia), Sófocles (Édipo Rei, Antígona), entre outras, as quais acabam por fornecer regras para as narrativas posteriores. Em todo esse processo foi sistematicamente desconsiderada, e portanto elidida da citada tradição, as contribuições da história africana.

Apesar de posta de lado durante tanto tempo, as aberturas mais recentes da historiografia ocidental, que ainda que pretendendo revelar a história como narrativa verdadeira, caminham porém no sentido de torná-la menos ‘científica’ e mais conceitual, mediante entre outras medidas, pelo chamado retorno da narrativa, parecem oferecer no presente, uma maior aceitação da parte dos historiadores ocidentais à concepção mantida pelos africanos quanto à sua própria História e à História em geral. E o que isto poderia nos trazer de válido, em termos de incorporação de práticas escolares mais lúdicas? Escutemos com respeitosa atenção, o que tem a nos dizer alguns historiadores dedicados à história da África.

De acordo com Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo (2011),

[...] em geral o tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos. (2011, p. 24)

Assim, o respeito ao passado do grupo, à confiança na sabedoria dos mais velhos constituem-se em ingredientes dessa história, condição para que possamos pensar nas possibilidades de reforço da identidade negra, a partir da escola, em um esforço de ampliar pelos laços de uma cultura, que afinal de contas, ajudou a constituir a cultura afro-brasileira. Esse é um aspecto da maior importância para fundamentar as condições de resistência aos reflexos mais deletérios de uma assimilação acrítica de traços culturais advindos de uma globalização que se revela a cada dia, mais assimétrica.

Nesse sentido, a valorização da história e da cultura africanas, assimiladas sob o cadinho de uma cultura afro-brasileira, poderão vir a oferecer soluções para o combate ao preconceito contra grupos étnicos, de gênero e orientação sexual. Enfim, o estudo da história da África permite denunciar definitivamente a hipocrisia instalada na escala de valores estabelecida pelo racismo pseudocientífico ocidental do século XIX, e demonstrar, segundo escreveu Philip D. Curtin que “[...] uma das grandes realizações da África fora provavelmente a sociedade sem Estado, fundada mais sobre a cooperação do que sobre a opressão, e que o Estado africano se havia organizado de maneira a realmente apresentar autonomias locais.” (2011, p.43).

Ora, importa ainda considerar, corroborando o que já foi dito acerca da ocidentalização do mundo, a contribuição de Howard Gardner acerca das pesquisas em inteligências múltiplas. Assim, para esse autor, haveriam três preconceitos na sociedade globalizada contemporânea, os quais ele denomina por ‘ocidentalista’, ‘testista’ e ‘melhorista’. Para Gardner, seria justamente a permanência do preconceito ‘ocidentalista’ que permite na atualidade, “[...] colocar certos valores culturais ocidentais, que remontam a Sócrates, num pedestal; [assim, para ele] O pensamento lógico, por exemplo, é importante; a racionalidade é importante; mas eles não constituem as únicas virtudes.” (1995, p. 17).

Com efeito, os relativamente recentes estudos sobre o continente africano, com o consequente despertar do interesse ocidental em relação às sociabilidades que ali ainda se fazem presentes, parecem nos oferecer uma visão geral sobre a cultura de povos que contribuíram de maneira decisiva para que viessem a ser fundadas, no continente americano,

algumas culturas de mediação, cujas formas de expressão ainda podem ser encontradas em certas brincadeiras infantis, jogos que foram tradicionalmente utilizados séculos afora por inúmeras gerações do lado americano do Atlântico.

Restaria ainda dizer que em um mundo globalizado, no qual tantas engenhocas eletrônicas despertam os episódicos interesses de crianças e jovens, antigos jogos de tabuleiro de origem africana têm sido apontados por alguns especialistas em educação como forma de desenvolver algumas das habilidades mais ambicionadas no mundo contemporâneo: a capacidade da compreensão das outras pessoas, ou seja, a percepção que permita saber aquilo que as motiva, de entender a forma de trabalhar que mais lhes agrada, e por fim, a maneira de interagir com elas, possibilitando a que venham contribuir para alguma atividade coletiva sob o signo da cooperação. Em suma, a forma de inteligência que Howard Gardner caracterizou como inteligência interpessoal (1995, p.15).

2. No “chão” da escola: o que cabe fazer?

Talvez tenha ficado marcada fortemente a percepção que as atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e ‘contação’ de histórias não venham a ser, face à proposta apresentada, simplesmente um mero momento de lazer, agradável pausa nos trabalhos escolares, mas parte integrante e, consideramos incontornável, em termos cognitiva e pedagogicamente responsáveis, dessas próprias atividades. Na já citada História Geral da África encontramos uma interessante constatação partida da lavra de A.Hampaté Bâ (2011, p.210-211) que nos revelam alguns descompassos entre a modernização imposta a alguns países africanos, resultantes da instrumentalização por parte da sua aculturada *intelligentsia*, versada nas disciplinas universitárias européias. Segundo esse autor, a aculturação teria sido iniciada, nas antigas colônias francesas ao tempo da I Grande Guerra Mundial, quando “[...] a maioria dos jovens se alistou para ir combater na França, de onde muitos nunca retornaram. Esses jovens deixaram o país na idade em que deveriam estar passando pelas grandes iniciações e aprofundando seus conhecimentos sob a direção dos mais velhos” (2011, p. 211). Esteja claro que falamos aqui de certos ritos de passagem aos quais crianças e jovens adolescentes foram submetidos milenarmente, e ainda costumam submeter-se nas culturas ditas tradicionais. A aculturação criara então uma prática governativa onde jovens líderes modernos, inculcados de mentalidades, ideologias e sistemas de leis herdados de modelos estrangeiros, passaram a colocar em risco a coesão social de uma população até então governada segundo costumes sagrados, processo que se aprofundou ainda mais após 1945, com o término da última grande

guerra mundial. Não é preciso dizer que essa invasão cultural sofrida à época pelo continente africano, de forma geral veio a causar sérios transtornos aos povos que lá viviam, o que acabou favorecendo com que o Ocidente, mediante imagens negativas veiculadas de forma reiterada pela mídia, formasse acerca dos países africanos uma concepção extremamente negativa, que persiste até os dias de hoje.

Talvez a elucidação de fatos dessa natureza auxiliem na recolocação da África em sua verdadeira potencialidade de oferecer soluções educativas ao mundo ocidental, e ilustrem os argumentos nos quais essas culturas, antes chamadas de ‘primitivas’, tenham muito a oferecer à aldeia global que se transformou o mundo no tempo presente. Assim, ao focar a realidade brasileira, temos de levar em conta que na atualidade, conforme observou Luciene Barbosa (2007), os meios de comunicação fazem parte do cotidiano, e mesmo quando a criança, em tenra idade, adentra ao espaço escolar, costuma trazer consigo influências dessas mídias, que via-de-regra, não costumam mostrar a real diversidade étnica existente no Brasil, comprazendo-se em reproduzir estereótipos, e conseqüentemente, o racismo e a branquidade. Essa autora nos lembra ainda que alguns poucos exemplos de representatividade do povo negro começam a aparecer timidamente na mídia televisiva, porém devemos entender tais participações enquanto fruto da mobilização dos Movimentos Negros, os quais desde o início do século XX, vêm apresentando suas demandas, em luta constante pelo reconhecimento dos seus direitos.

Cabe ainda ressaltar quanto à temática dos direitos, o que assinalou Rosangela Malachias (2007). Assim, segundo suas investigações, na sociedade brasileira, desde sempre, houve discriminações negativas de raça, gênero ou classe social. Tais discriminações são culturalmente propagadas na família, escola, sociedade, meios de comunicação, etc... . No intuito de combater tais discriminações são oferecidos alguns instrumentos, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam a discussão de temas que abordem a diversidade étnica do país, enquanto a Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura Afro Brasileira nas escolas. Conforme observou a autora, essa lei é o resultado da militância social negra, e resposta de resistência. A ideia que orbita a volta desse diploma legal é promover uma reconstrução identitária, fazendo com que a imagem da África, que passou a ser vista e propagada pelo mundo como selvagem, pobre e subdesenvolvida, passe a ser reconhecida como espaço positivo e identitário, pátria mãe, com imensa produção artística- escultórica e arquitetônica. Também para essa autora, as conquistas sociais, vistas nos últimos anos nas ações

governamentais, são frutos de anos de mobilização negra e de outros movimentos sociais. Não obstante, essas conquistas, conforme nos alerta, não garantem sua prática. Por isso, argumenta que essa luta deve ser propagada e vivida diariamente.

Com essa afirmação parece concordar Luciene Barbosa (2007), pois apesar de reconhecer avanços nos últimos anos, ainda assim na mídia, o negro é quase sempre coadjuvante, em papéis que reforçam estereótipos carregados de várias formas de negatividade, que englobam desde o preconceito social contra os moradores das favelas, mas também de perfis afeitos à criminalidade, ou ainda, de ocupações profissionais consideradas, sob a ótica burguesa, como de pequena qualificação, como a de empregada doméstica. Muito raramente as atrizes e atores negros recebem papéis importantes, seja como protagonistas, ou representando pessoas bem sucedidas em termos econômico-sociais.

Dessa forma, de acordo com Luciene Barbosa (2007), é papel da escola trabalhar com os alunos uma análise crítica das mídias, expondo esse padrão estético e cultural que não condiz com a imagem da população brasileira, no que importa ainda trabalhar a autoestima da criança negra mediante a representatividade positiva do seu povo, com vistas a estimular desde cedo, o orgulho quanto ao sentimento de pertença racial.

Uma espécie de porta de entrada oferecida para alcançar esse objetivo é oferecida através dos jogos e da ‘contação’ de histórias. Momento singular para que professoras e professores expressem sua criatividade, espaço aberto ao lúdico e perpassado pela emotividade, pois remeterá talvez às lembranças afetivas da infância, para a ‘contação’ de histórias são oferecidos bons subsídios em termos de material pedagógico, conforme exemplificado na pequena obra *‘Estórias Quilombolas’*, uma iniciativa editorial do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI, (MOURA, 2010).

Conforme observou Glória Moura (2010), desde sempre se contam estórias. E essa ‘contação’ acaba sendo uma forma de repassar conhecimentos, valores e crenças de uma geração à outra. Trata-se de uma forma de perpetuar as lutas, as tribulações, conquistas e resistências de um povo, já que podem ser contadas por qualquer um, em qualquer lugar. Assim, quando os africanos foram remetidos para cá, através do tráfico Atlântico, trouxeram consigo a palavra falada. Tradição de enorme significância para o seu povo, ela foi sendo aqui, repassada de geração em geração. Essas estórias garantiram a sobrevivência da tradição africana, bem como vieram a se enriquecer com elementos da cultura indígena. Enfim, contribuíram para conferir sentimento de pertencimento e identidade aos que as escutassem.

Nas comunidades remanescentes de Quilombos essas ‘contações’ são muito comuns, tendo atravessado tempos e espaços, sendo narradas com grande honra pelos “guardiões da história”, responsáveis por preservar e repassar a memória ancestral. Eles contam histórias de luta e resistência de seus antepassados, para, via tradição oral, passar valores e sempre manter viva a memória e tradição de seu povo. Todos já ouvimos, em algum momento da vida, estórias. Estórias de riqueza poética, que nos deixaram boquiabertos, embriagados de encantamento. Estórias de assombração, de fé, de conto de fadas, aventuras... Estórias que mexem com nosso imaginário, despertando medos, ansiedades, alegrias, frustrações, sonhos... Assim, com simplicidade e beleza, essas estórias podem ser usadas como recurso pedagógico para subsidiar reflexões acerca do mundo e de sua diversidade (fig.1).

Fig. 1. Teatro de fantoches. Encenação da estória ‘a assombração da gema da Bahia’, baseada no livro Estórias Quilombolas (MOURA. 2010, p. 67-70). Oficina de atividades pedagógicas da disciplina eletiva História e Cultura Afro-Brasileira. Unidade Ibirité/UEMG, I Sem. 2017.



As publicações da SECADI podem ser acessadas a partir do portal do Ministério da Educação, no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>. Caberia ainda destacar outra boa iniciativa, partida do Núcleo de Apoio à pesquisas em estudos interdisciplinares sobre o negro brasileiro (NEINB), da Universidade de São Paulo(USP). No domínio mantido por esse grupo, abrigado no portal da USP, <http://www.usp.br/neinb/>, podem ser encontrados gratuitamente vários materiais de apoio didático. Ao interesse específico da oficina de ‘contação’ de histórias, há destaque para o volume 9 da coleção (fig.2), intitulada ‘Brincando e ouvindo histórias’, (SANTOS, 2007).

Fig. 2. Teatro de fantoches. Encenação da estória ‘eu conheci um saci, certa vez...’ baseada no livro Brincando e ouvindo histórias. (SANTOS. 2007, p. 42-44). Oficina de atividades pedagógicas da disciplina eletiva História e Cultura Afro-Brasileira. Unidade Ibirité/UEMG, II Sem. 2017.



Outra boa opção de atividade lúdica poderá vir a ser proporcionada na forma do jogo educativo denominado *Yoté*. Trata-se de um jogo de estratégia dos povos africanos, podendo ser praticado por dois ou mais jogadores. Esse jogo costuma ser encontrado em países da África Ocidental, tais como o Senegal, Guiné ou Gâmbia. Conforme apresentado na versão editada pela SECADI, o jogo procura resgatar a História dos Afro-brasileiros, com vistas a demonstrar a importância da sua contribuição nos vários setores da vida nacional ao longo do tempo (fig.3). Por isso, é recomendável que a versão utilizada seja a proposta por essa Secretaria – à qual é acessada através do portal do Ministério da Educação que acima mencionamos – por estar adaptada para o contexto brasileiro, e portanto, voltada às nossas necessidades de educação das relações étnico-raciais (fig.4).

Fig. 3. Folder com informações e regras para o jogo *Yoté*. Minicurso de jogos e outras práticas pedagógicas. III Jornada Pedagógica do Curso de Pedagogia. Unidade Ibirité/UEMG, II Sem. 2017.

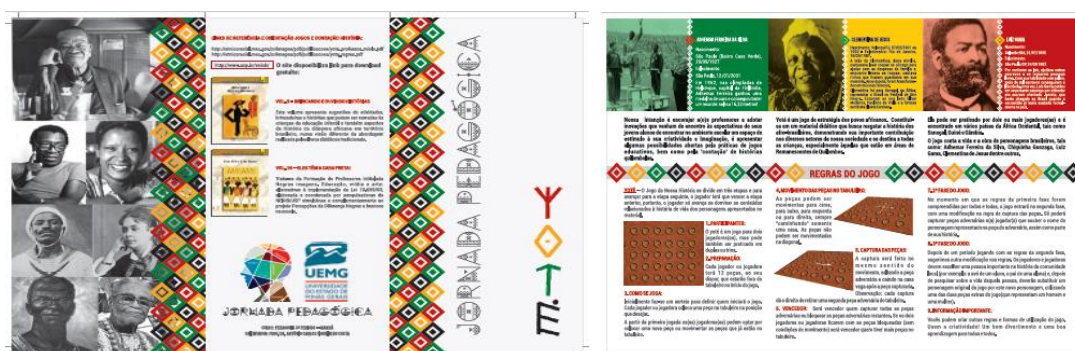


Fig. 4. Prática do jogo *Yoté*. Oficina de atividades pedagógicas da disciplina eletiva História e Cultura Afro-Brasileira. Unidade Ibirité/UEMG, I Sem. 2017.



3. Práticas enriquecedoras na educação, e nas relações raciais

Ao iniciar nosso trabalho, fizemos menção logo no título, a um livro infantil escrito há muito tempo (1938) pela grande mestra e educadora que foi a professora Alaíde Lisboa de Oliveira. E o nosso intuito em mencionar esse trabalho da lavra de Alaíde Lisboa foi no sentido de ressaltar que, de balde as lições que naquelas páginas ainda podem ser colhidas, há muito mais a se fazer em termos de educação das relações étnico-raciais, e nesse caso, a obra da insigne professora poderá, sob certos limites, oferecer argumentos de valorização à personagem central que, afinal, apesar de tratar-se de uma boneca, é negra. No entanto, devemos apontar que não cabe, nas atuais condições que nos são oferecidas, contentarmo-nos em tímidos limites, tratando do tema da educação étnico-racial somente no dia 20 de novembro, e nem reduzir a data em uma intempestiva tentativa de resgate da figura de Zumbi dos Palmares, o qual se indevidamente contextualizado, pode inclusive vir a sofrer a perda de seu significado histórico e o esvaziamento do valor simbólico.

Durante toda a fase colonial, o negro foi associado ao trabalho escravo, e a nação que se ergueu sob as ruínas do império colonial português na América, manteve o regime escravista, contribuindo para que imensas fortunas se formassem à custa do infame comércio de negros escravizados. Por sua vez, a República que emergiu dos escombros do Império escravocrata tratou de segregar os negros recém-libertos, omitindo-se quanto ao seu destino na passagem da sociedade imperial – que possuía caráter estamental, ou seja, de papéis adscritos – para a sociedade de classes emergentes, baseada aprioristicamente sob a dinâmica social de papéis adquiridos. Na nova ordem, os negros continuaram segregados, e o novo regime

republicano conteve a imigração de africanos e asiáticos, ou seja, pessoas de etnia não branca, ainda no Governo Provisório, através do decreto n. 528, de 20 de junho de 1890, mas subsidiou, pelo mesmo texto, a vinda de europeus. Justificava-se assim, ideologicamente, a prioridade dada à imigração de contingentes europeus: para tornar-se uma civilização ocidental e europeizada, a ‘paisagem humana’ deveria ser branqueada.

Enfim, podemos considerar que é da própria segregação social a que foram relegadas as populações afrodescendentes que surge a possibilidade de apontar para o protagonismo dos negros em nossa história, caso estejamos decididos também em valorizar os aspectos históricos e culturais que acima citamos, mediante a contribuição dos historiadores africanos. A cultura afro-brasileira é pródiga em relação às possibilidades que oferece nas investidas de reforço à identidade negra. E essas ações, cabe ainda ressaltar, não constituem em nenhum desvio em relação às atividades escolares, bem como aos seus conteúdos, pois inscrevem-se, perfeitamente, segundo assinalou José Alves de Freitas Neto em uma “[...] transversalidade [que] apresenta uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas” (2010, p.59), e que poderá resultar, ainda de acordo com o autor citado, na utilização das disciplinas curriculares como meios, tendo a transversalidade como fim.

Assim, poderão ser abordados temas que ultrapassam as diversas áreas do conhecimento, no que devemos lembrar que a proposta de trabalho transversal deverá requerer, também, uma nova concepção de trabalho e das disciplinas em si, no interior da escola. Cumpre lembrar que é grande o manancial proporcionado pelos cinco temas transversais para a educação nacional, a saber: 1. Ética; 2. Pluralidade Cultural; 3. Saúde; 4. Orientação sexual; e, 5. Meio ambiente. Ou seja, todos eles temas candentes na realidade brasileira, e que devem portanto, ser tratados com muita atenção na prática escolar, cujo dividendo certamente será a ampliação do interesse dos alunos, pela identificação dos temas tratados com a sua própria realidade sócio-cultural.

Talvez caiba aqui uma breve referência a John Dewey, filósofo da educação que ao que parece, direcionava suas ações no presente, não para regenerar uma realidade que lhe desagradasse, mas visando a permitir que no futuro, a educação continuasse como um sustentáculo da democracia, possível a todos, e nunca privilégio para alguns. John Dewey percebera que o processo de escolarização das sociedades ocidentais já se apresentava como irreversível na passagem do século XIX para o século XX. Assim, considerava ele que era na escola que se resolveriam, *avant la lettre*, os problemas apresentados no porvir, pois já não haveriam dúvidas que a educação deveria oferecer as condições de uma harmoniosa

adaptação ao mundo, onde, respeitadas as condições de uma coletividade de cidadãos na condução da sociedade, estaria *a priori*, sendo gestada na Escola, o Estado do futuro.

E seria a partir daqueles pequenos cidadãos sob um Estado do porvir, que caberia construir as muralhas no crisol da Liberdade, princípio que em uma antiga era, os havia congregado, sob os *Founding Fathers* na forma de nação. Assim, tomando como verdadeiras as palavras daquele grande filósofo da Educação, caberia observar que caso a sociedade brasileira realmente venha a desejar a construção de um país mais justo, tolerante, igualitário e socialmente responsável, um dos papéis a serem desempenhados pela Escola será promover a igualdade das relações raciais, tornando-se o *locus* dessas práticas, visando talvez não um futuro muito distante, mais um presente que poderá em pouco tempo nos oferecer algo a que venhamos a nos orgulhar.

Conclusões

Os estigmas que alguns grupos da sociedade brasileira ainda fazem incidir sobre a população de origem afrodescendente afinam-se com o mito da democracia racial, hábil construção ideológica que ao se articular a outro mito, o da escravidão benigna, pretendia fazer do regime escravista algo menos cruel e tenebroso. A iniludível mestiçagem por sua vez, oferece uma espécie de véu para muitos brasileiros, para os quais, não há racismo, o que parece reforçar ainda mais os citados mitos. Ao mesmo passo, há uma enorme dificuldade da população em conceber uma visão de mundo diferenciada daquela que nos chega pela mídia. Um mundo não-ocidental, parecerá em consequência a muitos, como um mundo atrasado, bárbaro, distante da civilização. É aí que parece avultar a necessidade de conhecer a História, de desmontar os velhos mitos, de colocar em prática as possibilidades acenadas pela Lei 10.639/03, pelos PCNs', conforme viemos sugerindo no corpo do presente texto, articulando os autores que mobilizamos para instrumentalizar toda a fundamentação teórica com atividades de caráter lúdico. Afinal, quando crianças, nosso mundo é feito de brincadeiras, e não cabe em pleno século XXI, a mutilação das crianças sob uma educação autoritária. Jogar, brincar, usar a voz para se expressar, com alegria. A educação pode nos oferecer tudo isso, e ir muito mais além.

Referências

- AGHESSY, Honorat. Visões e percepções tradicionais. In: SOW, Alpha. *et al. Introdução à cultura africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBOSA, Luciene Cecília. A mídia no espaço escolar. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org.). **Eles têm a cara preta: Negras imagens. Mídias e artes na educação infantil**. V. 10. São Paulo: Ministério da Educação, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.
- MOURA, Glória (Org.). **Estórias quilombolas**. V.3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2010.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CURTIN, P.D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: KI-ZERBO (org.). **História Geral da África. Metodologia e pré-História da África**. 3.ed. V.1. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2011.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna: séculos XVI/XX (teoria, organização e práticas educacionais)**. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO (org.). **História Geral da África. Metodologia e pré-História da África**. 3.ed. V.1. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2011.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. **A reinserção dos jogos populares nos programas escolares**. Motrivivência. Curitiba, dez. 1996, p. 44-65.
- FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MALACHIAS, Rosângela. Práticas educativas e teorias interdisciplinares no combate ao racismo. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org.). **Eles têm a cara preta: Negras imagens. Mídias e artes na educação infantil**. V. 10. São Paulo: Ministério da Educação, 2007.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- GUIMARÃES, J. Gerardo M. **Folclore na escola**. 3.ed. São Paulo: Manole, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da História na sociedade africana. In: KI-ZERBO (org.). **História Geral da África. Metodologia e pré-História da África**. 3.ed. V.1. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2011.

LABORNE, Ana Amélia de Paula; DIAS, Camila Danielle; MARTINS, Francisco André Silva (orgs.). **Desafios e potencialidades na implantação da Lei 10.639/03: formação docente, currículo e cotidiano escolar**. Caratinga: Funec, 2017.

LACOMBE, Anna Maria; LACOMBE, Ana Luísa. **Acender um fogo: o jogo e o teatro na escola**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pró-saber, 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: Herder, 1969.

MOURA, Glória (Org.). **Estórias quilombolas**. V. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCS, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Souza (Org.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, Diná Teresa Ramos de. **A preservação e a promoção das brincadeiras populares no contexto de uma política pública de lazer**. Belo Horizonte, *Licere*. V.9, n.2, p.24-33, 2006.

OPDEBEECK, Luc; MATTHIJSEN, Ronald. Investigações mostram que teatro do oprimido nas escolas funciona! In: **Metaxis: teatro do oprimido de ponto a ponto**. Rio de Janeiro: J.Sholna, 2006, p. 80-81.

REIS, José Carlos. **História&Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTOS, Sandra. **Brincando e ouvindo histórias**. V.9. São Paulo: Ministério da Educação, 2007.

TITIEV, Mischa. **Introdução à Antropologia Cultural**. 2.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1972.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO (org.). **História Geral da África. Metodologia e pré-História da África**. 3.ed. V.1. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2011.