



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



SOCORRO MADZY MARTE

**O USO DA PEDAGOGIA GRIÔ NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES A
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUA DO 4º E 5º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL SÃO PAULO – SANTANA/AP**

MACAPÁ

2023

SOCORRO MADZY MARTE

**O USO DA PEDAGOGIA GRIÔ NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES A
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA DO 4º E 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL SÃO PAULO – SANTANA/AP**

Dissertação apresentada ao Colegiado do
Mestrado Profissional em Ensino de
História (PROFHISTÓRIA) da
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP),
como requisito avaliativo para obtenção do
título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Linguagens e
narrativa histórica: produção e difusão.

Orientador: Prof. Drº. Raimundo Erundino Santos
Diniz.

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

M375 Marte, Socorro Madzy.

O Uso da Pedagogia Griô nas Aulas de História: Possibilidades à Formação Docente Contínua do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual São Paulo – Santana/Ap / Socorro Madzy Marte. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 95 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História, Macapá, 2023.

Orientador: Raimundo Erundino Santos Diniz.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Pedagogia Griô. 2. Ensino de História. 3. Educação Étnico-racial. I. Diniz, Raimundo Erundino Santos, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

MARTE, Socorro Madzy. **O Uso da Pedagogia Griô nas Aulas de História:** Possibilidades à Formação Docente Contínua do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual São Paulo – Santana/Ap. Orientador: Profº Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz.. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SOCORRO MADZY MARTE

**O USO DA PEDAGOGIA GRIÔ NAS AULAS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES A
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA DO 4º E 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL SÃO PAULO – SANTANA/AP**

Dissertação de Mestrado Aprovada em: 02/02/2023

Banca Examinadora:

Profº Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz

Orientador

Profª Drª. Simone Garcia Almeida - Membro Titular

PROFHISTÓRIA - UNIFAP

Profª Drª. Eliane Cristina Lopes Soares - Membro Titular Externo

PROFHISTÓRIA - UFPA

Profº Dr. David Junior de Souza Silva - Membro Titular

PROFHISTÓRIA - UNIFAP

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, que sempre proporcionou grandes oportunidades em minha vida.

À minha querida mãe, Corina (in memoriam), que não mediu esforços para educar seus filhos e que foi meu maior exemplo de superação, mulher forte e generosa.

Aos meus filhos, Evandro, Jéssica e Vitor, meus amores que souberam ser compreensivos nas minhas ausências, sempre presentes me apoiando nas dificuldades.

Às minhas netas, Luana e Maria Luiza que trouxeram mais luz, amor e felicidade para a minha vida.

Ao meu companheiro de caminhada Manoel pela paciência e apoio sempre.

As minhas irmãs e irmãos pelo incentivo e por acreditarem que eu chegaria onde quisesse. Em especial, aos meus queridos irmãos Manoel Amaro e Maria Joana (in memoriam) que muito me apoiaram com amor e carinho.

Aos meus amigos pelos gratos momentos em que estiveram presentes.

Em especial a minha amiga de trabalho e de coração, Prof^a Lídia, pela paciência, dedicação e ajuda na organização deste trabalho. Obrigada pela amizade e profissionalismo.

Ao meu orientador prof^o Dr. Raimundo Diniz pela confiança em mim depositada.

Ao corpo técnico-administrativo, docentes e discentes da E.E. São Paulo, meu sinsero agradecimento pelo apoio. Sou feliz por fazer parte dessa grande família.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Mestrado TCM tem como finalidade debater a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino de História nas escolas brasileiras com a aplicação da Lei nº. 10.639/03, em especial a partir da aplicação de uma metodologia de ensino pautada no uso da pedagogia Griô para docentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual São Paulo, localizada no município de Santana/AP. A pedagogia Griô, uma pedagogia que se alinha com a perspectiva decolonial, foi escolhida em virtude de adotar, a partir de recursos como a contação de histórias de África somado ao uso de outros recursos como a música e as artes cênicas que trabalham a tradição oral nas aulas de História e sua contribuição para a construção de um conhecimento histórico, cultural e identitário que permita o combate de preconceitos e estereótipos direcionados aos povos de África na realidade brasileira dentro do contexto escolar com experiências exitosas em outras cidades do país, principalmente as localizadas nas zonas periféricas das mesmas, como é o caso da escola-campo escolhida. Baseado em leituras de autores que falam da história e realidade dos povos de África, do ensino de História e dos contos africanos, bem como a análise da História com a adoção de fontes orais afro-referenciadas acrescida de uma abordagem metodológica que consiste no desenvolvimento de oficinas que têm como base a pedagogia Griô, com práticas viabilizadas a partir da contação de histórias. As observações e interações junto ao corpo docente da escola campo subsidiaram a construção do Produto Educacional, a Oficina Pedagógica: Contação de Histórias sob uma Perspectiva Griô para o diálogo e vivência da Pedagogia Griô com os docentes, objetivando sensibilizar a comunidade escolar para a importância da tradição oral no processo de ensino aprendizagem, em especial no ensino de História. Esses momentos de diálogos, reflexões e vivências da Pedagogia Griô, disponibilizados através da oficina pedagógica além de contribuir com a formação continuada dos profissionais envolvidos, também possibilitará um diálogo necessário sobre os desafios colocados para o trabalho docente no âmbito do ensino de História, configurando-se como um instrumento eficaz para a sensibilização de uma educação antirracista, pois possibilita aos sujeitos em formação à compreensão da sua identidade e ancestralidade africana, facilitando a superação de preconceitos e estereótipos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-Chave: Ensino de História. Pedagogia Griô. Tradição oral. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This Master's Degree Final Paper (TCM) aims to discuss the theme of African and Afro-Brazilian History and Culture in the teaching of History in Brazilian schools with the application of Law nº. 10.639/03, especially through the use of a teaching methodology based on Griô pedagogy for teachers of 4th and 5th grades of Elementary School at the São Paulo State School, located in the municipality of Santana/AP. The Griô pedagogy, a pedagogy that aligns with the decolonial perspective, was chosen because it adopts, from resources such as storytelling of Africa combined with the use of other resources such as music and performing arts that work with oral tradition in History classes and their contribution to the construction of historical, cultural, and identity knowledge that allows the combat of prejudices and stereotypes directed at African people in the Brazilian reality within the school context with successful experiences in other cities of the country, mainly those located in the peripheral zones of the same, as is the case of the chosen field school. Based on readings of authors who discuss the history and reality of African people, the teaching of History, and African tales, as well as the analysis of History with the adoption of Afro-referenced oral sources added to a methodological approach that consists of the development of workshops based on Griô pedagogy, with practices made possible through storytelling. Observations and interactions with the teaching staff of the field school subsidized the construction of the Educational Product, the Pedagogical Workshop: Storytelling from a Griô Perspective for dialogue and experience of Griô Pedagogy with teachers, aiming to raise awareness in the school community about the importance of oral tradition in the teaching-learning process, especially in the teaching of History. These moments of dialogue, reflection, and experiences of Griô Pedagogy, made available through the pedagogical workshop, in addition to contributing to the continuous training of the professionals involved, will also enable a necessary dialogue about the challenges posed for teaching work in the context of teaching History, configuring itself as an effective instrument for raising awareness of an anti-racist education, as it allows subjects in formation to understand their identity and African ancestry, facilitating the overcoming of prejudices and stereotypes related to Afro-Brazilian and African History and Culture.

Keywords: History Teaching. Griô Pedagogy. Oral tradition. Law 10.639/03.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulações das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IERGS	Instituto de Educação Roberto Silveira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MinC	Ministério da Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PCNs – TT	Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais
PNE	Plano Nacional de Educação
PIIP	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô.....	24
Figura 2 - Localização da Escola Estadual São Paulo – STN/AP.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição do primeiro momento da oficina: Pedagogia Griô e tradição oral	65
Quadro 2 - Descrição do segundo momento da oficina: Memória ancestral e mediação de histórias.....	72
Quadro 3 - Descrição do terceiro momento da oficina.....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E AFRICANIDADES.	18
1.1 Tradição oral: componente educativo da pedagogia griô	29
1.2 Pedagogia Griô e a lei 10.639/03: um viés para a educação com ênfase nas relações étnicoraciais.....	34
1.3 Decolonialidade: na contramão da educação eurocêntrica	41
CAPÍTULO II: MATERIAIS, FONTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
2.1 Procedimentos metodológicos.....	58
2.2 Lócus da pesquisa	59
2.3 Proposta de oficina: componentes da cultura Griô africana	61
2.3.1 Construção da oficina: “contação de história sob uma perspectiva Griô”	61
CAPÍTULO III: PRODUTO EDUCACIONAL	63
3.1 A oficina – contação de história sob uma perspectiva Griô.....	64
3.2 Detalhamento das atividades	65
3.2.1 Primeiro momento	65
3.2.2 Segundo momento	69
3.2.3 Terceiro momento.....	74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL	87
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL (VALIDAÇÃO)	88

1 INTRODUÇÃO

Pensar a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da educação básica conduz à percepção da necessidade de um ensino voltado para o combate ao racismo e as desigualdades no âmbito escolar a partir do debate acerca das caracterizações equivocadas e preconceituosas que ainda vigoram no espaço escolar atual sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Há necessidade de discutir sobre os discursos difundidos acerca da cultura africana e afro-brasileira e, além disso, promover ações que possibilitem dirimir hábitos sociais de preconceitos, violências e racismo na escola.

Diante do exposto, entende-se que é fundante a aproximação o Ensino de História da com fontes orais afro-referenciadas¹ e que os contos populares africanos podem auxiliar nas atividades desenvolvidas nas salas de aulas para manter a recuperação da cultura africana, os costumes de um povo, as suas tradições e, principalmente, para conhecer histórias que são passadas de geração a geração.

Dessa forma, ao apresentar o modelo do conto popular às crianças através da diversidade de histórias de diferentes povos e, no caso do estudo em tela, a forma como o ensino da tradição oral africana e dos nossos negros presentes nos Contos Africanos são apresentados por meio da utilização da pedagogia Griô. Para tanto, ao abordar, há melhor compreensão da diversidade e pluralidade cultural que nos cerca a pedagogia Griô neste estudo utiliza-se como aporte teórico as contribuições de Pacheco (2006; 2008; 2010), Barzano (2013) Pinheiro (2017) e Paula Júnior (2020).

É diante desse contexto que se aborda aqui a tradição oral a partir da reflexão da cultura e ancestralidade dos povos africanos promovida pelas histórias presentes nos seus contos – histórias de príncipes e princesas até aspectos cosmogônicos sobre a visão africana de criação do mundo –, difundidos por meio da transmissão oral de geração a geração por meio das pessoas mais velhas – os *griots* do Mali – ou de contadores de histórias, além de várias outras que retratam a identidade africana, desenvolvidos a partir da prática pedagógica da contação de histórias e outras dinâmicas sob a luz da Pedagogia Griô que, nas experiências desenvolvidas no Brasil, se utilizam de recursos musicais e cênicos para a divulgação da identidade africana.

Para desenvolver uma discussão acerca da tradição oral através da Pedagogia Griô nas

¹ Uma abordagem pautada nas diversas linguagens de reprodução de saberes, propondo outras possibilidades de pensar, fazer, criar e ensinar, reconhecendo, valorizando e preservando valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos a partir da memória, oralidade, corporeidade, musicalidade, contação de histórias e visualidades centradas nas ancestralidades africanas e referenciadas por historiadores e pensadores africanos.

aulas de História e sua contribuição para a construção de um conhecimento histórico que permita a superação de preconceitos e estereótipos relacionados à História e Cultura Afro Brasileira e Africana, almeja-se, nesta pesquisa, tecer algumas considerações em torno de temas como a tradição Oral, a memória coletiva e a pedagogia Griô, uma pedagogia que se alinha ao que propõe Freire (2011) em sua obra intitulada “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente”, ajustada ao contexto que envolve o ensino de história em uma escola da cidade de Santana/AP.

Ao abordar o termo tradição, atrelado à história africana e visando compreender a importância de sua herança de conhecimentos diversos, transmitidos de “boca a ouvido” através do diálogo intergeracional, adota-se como ponto de partida para construção do marco teórico deste estudo as concepções teóricas de Hampaté Bâ (1982; 2013), Ki-Zerbo (1982 2010), Bonvini (2001) e outros e para abordar uma intersecção entre os temas tradição e transmissão de conhecimento² foram utilizadas as contribuições teóricas de Benjamin (1986; 1994), Zumthor (1993; 2010), Cascudo (1984; 2003), Ong (1998) e outros.

Neste estudo, considera-se uma noção de memória entendida como elemento que viabiliza a percepção e a possibilidade de se construir a identidade cultural, num movimento do presente para o passado e, para tanto, este estudo apoiar-se-á nas premissas elaboradas por Munanga (2009, p. 16) acerca da “memória coletiva” que, segundo este autor é “[...] uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”. Nesse sentido, a memória coletiva diz respeito a um acontecimento que teve lugar na vida de um determinado grupo e que em um determinado momento o grupo evoca as lembranças vivenciadas.

Este estudo emerge da necessidade de proporcionar estratégias de ensino que possam, através dos contos africanos e da adoção da Pedagogia Griô, reconhecer as particularidades históricas e culturais africanas e afro-brasileiras, no intuito de promover uma educação antirracista - educação capaz de reconhecer o ambiente escolar como um espaço de formação cidadã crítica, de diálogo que proporciona posicionamentos frente às desigualdades raciais e, sobretudo, que permita a diminuição do racismo e o desenvolvimento da prática da cidadania (CAVALLEIRO, 2001) - que venha possibilitar estratégias de combate ao preconceito e as discriminações raciais no cotidiano da escola e a promoção de ações formativas para docentes do 4º e 5º ano de uma escola pública localizada no município de Santana-AP, mais

² O termo transmissão do conhecimento/saberes é utilizado neste estudo como sinônimo do termo compartilhar conhecimento.

precisamente da Escola Estadual São Paulo, situada em uma zona periférica da cidade.

O interesse pelo tema decorre de questões levantadas ao longo da minha carreira docente, quando passei a observar a falta de atenção dada aos assuntos referentes à História e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar. Os questionamentos que foram surgindo relacionados ao tema se intensificaram quando comecei a cursar a Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecida pela Universidade Federal do Amapá no ano de 2018, onde em decorrência da pesquisa de campo, constatei a necessidade de realizar debates e formação para os docentes sobre a temática da educação étnico-racial na escola, como forma de efetivar a lei 10.639/03 a partir de ações positivas na sala de aula.

Nesse sentido, a especialização contribuiu para uma reflexão sobre minha prática pedagógica, sobre o curso de pós-graduação e sobre minha responsabilidade em trabalhar a temática africana, representando como elo motivador para a escolha do tema desenvolvido na presente dissertação, bem como a opção em realizar oficina para ofertar formação continuada aos docentes da escola como forma de instrumentalizar a lei 10.639/03 através da metodologia da pedagogia griô criando um clima ameno e favorável para a sensibilização sobre o desenvolvimento das temáticas africanas.

A aproximação com a temática das relações étnico-raciais possibilitou-me adentrar neste universo de pesquisa visando contribuir com a construção do conhecimento no ensino de história afro-brasileira e africana a partir das narrativas presentes nos “Contos Africanos” para os alunos das escolas públicas nos seus anos iniciais, em especial com a adoção da Pedagogia Griô como um importante instrumento metodológico para que os alunos possam desenvolver uma perspectiva de alteridade e reconhecimento no olhar sobre o outro.

Cabe salientar, portanto, que a relevância da pesquisa reside no fato de oportunizar reflexões acerca das práticas pedagógicas dos docentes, auxiliando-os no acolhimento das diferenças e aceitação da diversidade como fruto e riqueza da natureza humana. O quadro teórico e conceitual pauta-se numa perspectiva dialógica, comprometida com uma educação que valorize a cultura africana, identificando nos sujeitos ativos do processo de aprendizagem as múltiplas possibilidades de construção e de adequação de uma prática que contemple a demanda das múltiplas culturas, em especial a cultura afro-brasileira, ainda pouco discutida nos espaços escolares, pois, infelizmente, a escola é considerada uma extensão da sociedade e um microcosmo de (re)produção das práticas sociais racistas que se refletem no seu ambiente.

Diante disso, entende-se que a prática da Pedagogia Griô, a partir da dinâmica da contação de histórias e contos, além de outras possibilidades de ensino, auxiliam docentes da Escola Estadual São Paulo na construção de uma perspectiva dialógica que quebrem

paradigmas assentados em heranças históricas e possam proporcionar uma visão de mundo que promova o reconhecimento do outro e, neste caso, da herança africana que é um dos elementos construtores da identidade brasileira.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de História com fontes orais afro-referenciadas e também recorre a alguns aspectos da Nova História Cultural³ visto que o mesmo permite uma abordagem interdisciplinar e uma análise das variadas atividades da vida humana, com o interesse pelos grupos sociais antes menosprezados pela História.

Diante do exposto, ao elencar o uso da pedagogia griô, uma pedagogia que se alinha à perspectiva decolonial, nas aulas de história para a reflexão de possibilidades formativas docentes do 4º e 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual São Paulo – Santana/AP, buscou-se compreender a seguinte questão de pesquisa: como a vivência/proposta metodológica da Pedagogia Griô, através da tradição oral nas aulas de História, pode contribuir para a construção de um conhecimento histórico que permita a superação de preconceitos e estereótipos⁴ relacionados à História e Cultura Afro Brasileira e Africana?

Desta forma, considerando a questão de pesquisa já posta, apresento como objetivo geral analisar de que forma o uso da Pedagogia Griô pode contribuir com a sensibilização para a educação anti-racista e sua contribuição para construção de um conhecimento histórico que permita a superação de preconceitos e estereótipos relacionados à História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Como objetivos específicos, o estudo procurou: trabalhar sob a perspectiva da Pedagogia Griô com os professores do 4º e 5º ano da Escola Estadual São Paulo para destacar a tradição oral e a importância da memória na cultura africana; através da proposta de uma oficina que trabalhe as identidades dos povos de África a partir das atividades de contação de histórias, produção musical e elementos da cultura negra amapaense; valorizar contos africanos e afro-brasileiros como recurso pedagógico no Ensino de História e produzir um Guia para a realização da oficina: Contação de História sob uma

³ A Nova História Cultural emergiu com o movimento dos Annales e seus historiadores, no período de 1929–1989. Ela permite uma abordagem interdisciplinar e uma análise das variadas atividades da vida humana, com o interesse pelos grupos sociais antes menosprezados pela História. Chartier (1991) expõe os conceitos, de representação e da apropriação. Desse modo, um dos elos desse estudo com a Nova História Cultural é a representação sobre os povos africanos presente nos contos oriundos da África como possibilidade de se fazer história, contribuindo assim com a história social dos usos e construções de sentidos.

⁴ Segundo Bhabha (1998, p. 108), o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto da análise. Ainda de acordo com este autor, historicidade é uma forma de vida que é mais complexa que "comunidade", mais simbólica que "sociedade", mais conotativa que "país", menos patriótica que *patrie*, mais retórica que a razão de Estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogênea que a hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que "o sujeito", mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social. (BHABHA, 1998, p.199)

Perspectiva Griô, a ser elaborado com os docentes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Considerando os procedimentos metodológicos, foi feito um estudo mais detalhado do conto de tradição oral “Desafio aos Jovens”, além de outras histórias e contos de África, no qual foi focalizado o estudo sobre a tradição oral enquanto herança africana e memória. Foi feito, também, um levantamento bibliográfico através da leitura de teses e dissertações, tomando como fonte básica de referência para localizar os trabalhos o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, que abordem essa temática e aos estudos que estão direcionados aos assuntos como identidade cultural, contos, literatura africana, literatura infanto-juvenil, contos na escola, dentre outros.

As técnicas e os instrumentos utilizados para coleta de dados deste trabalho foram: Observação e análise documental do PPP da escola-campo. A partir dos dados coletados foi organizada uma proposta de oficina pedagógica para os docentes, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para a importância da tradição oral no processo de ensino aprendizagem, em especial no ensino de História.

A realização da proposta de oficina pedagógica, fundamentada nos trabalhos de Afonso (2006) e Vieira e Volquind (1997), foi pensada como um meio para propiciar o diálogo, a ação e a reflexão, de forma coletiva, sobre questões atuais que estivessem relacionadas à realidade dos professores. A escolha também se deu em virtude de manifestar possibilidades que estão em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, em cujas obras estudadas se ressalta o caráter essencial do diálogo como prática de uma educação problematizadora (FREIRE, 2005; 2011; 2017), sendo sua contribuição teórica tomada como referência para o planejamento das ações e estratégias da oficina.

Para tanto, a pesquisa qualitativa permitiu maior possibilidade de coleta de informações pelo diálogo com os interlocutores, seja no momento da observação ou mesmo nos debates, reflexões e vivências durante o planejamento do produto final da pesquisa.

Para além da proposta de um guia para realização de uma oficina sobre Pedagogia griô, os objetivos desse nosso escrito consiste em sensibilizar a comunidade escolar para a importância da tradição oral no processo de ensino aprendizagem, em especial no ensino de História. Haja vista que o mesmo, possibilitou demonstrar que é possível trabalhar a questão étnico-racial, especificamente a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de forma interdisciplinar, unindo teoria e prática através das oficinas, ajudando os docentes a vivenciarem outras formas de ensinar e aprender, valorizando os saberes populares de tradição oral, sem deixar de trazer inteligências e epistemes de seus tempos, de seus saberes ancestrais em diálogo com a educação formal.

O produto educacional servirá como apanhado de toda essa produção, permitindo que ela seja aplicada não apenas escola campo da pesquisa (em futuras ocasiões), mas igualmente para outras escolas interessadas na temática.

Finalizando, pensamos que esse estudo não se encerra aqui. Esperamos que sirva de suporte para iniciar uma nova caminhada em busca de maiores diálogos e reflexões sobre a temática, onde o conhecimento siga uma trajetória de mão dupla, na qual todos os envolvidos no processo possam aprender e também ensinar, compartilhando conhecimentos.

A presente pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda um debate teórico acerca do Ensino de História no âmbito da Pedagogia Griô e das africanidades. Para tanto, a Pedagogia Griô é apresentada neste capítulo a partir de sua relação com a tradição oral como legado da cultura africana para, a partir disso, discutir a importância/papel do narrador/contador de histórias no processo de transmissão de conhecimento a partir da tradição oral, um elemento que dá manutenção à memória coletiva e que configura um componente pedagógico para o ensino de história.

Além disso, a Pedagogia Griô é discutida como uma pedagogia que busca compreender a identidade de um povo e trazer novas práticas para a escola que, para tanto, toma a identidade, a afetividade, a ancestralidade como elementos centrais e tem como característica principal a valorização da cultura local e da tradição oral, características que a aproximam da perspectiva decolonial por dialogar com a Lei 10.639/03 e todas as reivindicações de que ela trata.

O segundo capítulo aborda o percurso metodológico elencado para dar conta do produto “Oficina Pedagógica: Contação de História Sob uma Perspectiva Griô” bem como do Guia para a realização da referida oficina a ser desenvolvida com o uso da Pedagogia Griô para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O terceiro capítulo aponta as etapas para a proposta de realização da oficina e as fases da confecção do produto final. Neste capítulo foi feita uma descrição detalhada que aborda as etapas dessa proposta de oficina.

CAPÍTULO I: ENSINO DE HISTÓRIA, PEDAGOGIA GRIÔ E AFRICANIDADES

A Pedagogia Griô nasce da necessidade de transmissão dos saberes e fazeres culturais que eram determinados pela figura de um sábio que compartilhava os contos africanos passados de geração em geração, de pais para filhos, avôs para os netos e dos mais velhos para os mais jovens. Esta pedagogia surgiu no fim da década de 1990, a partir do trabalho da Organização Não-Governamental – ONG – Associação Grãos de Luz e Griô na cidade de Lençóis/BA, no qual o seu coordenador passou a interagir com as comunidades do entorno e com as escolas trajando roupas coloridas e chapéu, além de estabelecer rodas de contação de histórias e cantigas de violão para crianças, jovens e adultos nas associações de moradores e nas escolas do entorno. Além disso, procurou chamar as pessoas mais velhas das comunidades para relatar suas histórias para o aprendizado das gerações mais jovens e favorecendo a relação delas com a sua matriz africana.

Silva (2012) ainda afirma que

Em 1999, a ONG firmou parceria com a Secretaria de Educação de seu município para que os conteúdos e metodologias elaborados a partir dessa proposta fossem incorporados ao currículo das escolas. A ONG passou a participar do processo de elaboração dos Projetos Político-pedagógicos das escolas municipais e na definição dos concursos de seleção para ingresso de docentes na rede de ensino. Este trabalho ganhou visibilidade na grande mídia e em 2003 a ONG Grãos de Luz e Griô recebeu prêmio Itaú-UNICEF de Educação e Participação. Após a ONG concorrer em alguns editais de fomento às iniciativas culturais, em 2006 o Ministério da Cultura – Minc – propôs a implementação da pedagogia Griô em todo o Brasil por meio do projeto “Ação Griô Nacional” cuja missão seria instituir uma política nacional de transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral em diálogo com a educação formal, para o fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro, por meio do reconhecimento do lugar político, econômico e sócio cultural dos griôs, das griôs, mestres e mestras de tradição oral do Brasil. Para operacionalizar o projeto o Minc lançou editais para que pontos de cultura de todo o país se integrassem à iniciativa e foram criadas equipes Regionais nos vários estados brasileiros para auxiliar na implementação. No Rio de Janeiro o professor de História Alexandre dos Santos Marques exerce atualmente a função de Coordenador Regional e acompanha a implementação da pedagogia Griô em 12 pontos de cultura distribuídos pelo estado e atua diretamente na aplicação da metodologia no município de Duque de Caxias no ponto de cultura Associação Musical Lira de Ouro e no Instituto de Educação Roberto Silveira – IERGS – uma tradicional instituição pública estadual de formação de professores. As atividades são ministradas na disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa – PPIP – que faz parte do currículo do curso e atualmente o mestre de capoeira Gegê está à frente da dinamização dos encontros com os(as) alunos(as) (SILVA, 2012, p. 62).

A Pedagogia Griô – desenvolvida por Líllian Pacheco ao longo de mais de uma década de atuação como educadora biocêntrica na comunidade de Lençóis/BA, apresenta como bases teórico-metodológicas os saberes de tradição oral, a arte e estética das tradições, a Educação Dialógica criada por Paulo Freire – tendo como educadora vinculada à Ação Griô a sua filha

Fátima Freire Dowbor –, a Educação para as Relações Étnico Raciais e Africanidades, desenvolvida por Vanda Machado e Carlos Petrovich e o princípio biocêntrico criado por Rolando Toro, fundador do Sistema Biodança e da Educação Biocêntrica dialogando com o modo como esta tem sido desenvolvida por Ruth Cavalcante e demais educadores biocêntricos citados anteriormente. As três educadoras citadas – Ruth Cavalcante, Fátima Freire Dowbor e Vanda Machado integram a assessoria pedagógica do programa Ação Griô Nacional.

A teoria do princípio biocêntrico a qual tem como prioridade absoluta as ações educativas na conservação e evolução da vida, potencializando os indivíduos a expressarem seus instintos bem como o desenvolvimento afetivos das protovivências e experiências integradoras, ou seja, educar diz respeito ao criar situações de aprendizagem em que as pessoas sintam o prazer da vida e da existência. É realizado por meio de métodos vivenciais, cujo o corpo inteiro aprende. A educação em termos do princípio biocêntrico refere-se a uma construção de vínculos afetivos, apontando sempre para necessidade aprender a viver, criando vínculos afetivos (TORO, 2007).

Nesse contexto, Gonçalves (2007), afirma que as estruturas cognitivas são impulsionadas, principalmente quando se estabelece o vínculo entre os protagonistas da aprendizagem (educador e educando) este vínculo surge quando duas pessoas efetivam o diálogo da afetividade, ou seja, a presença de um passa a ter sentido para o outro, quando a convivência se funde em um amor mútuo. A Educação biocêntrica significa educar para a vida, contudo, ela é mais que um método, é uma forma de viver, uma filosofia, uma possibilidade de vida de uma nova ciência, uma outra maneira de ver o mundo, apoiando-se em metodologias educacionais e educativas. Neste contexto, a Pedagogia Griô se alinha essa perspectiva, pois ela:

[...] é uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre os grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2006, p. 86).

Através desta pedagogia, a comunidade e a escola reconhecem a relevância da tradição oral e, conseqüentemente, “[...] acabam por traduzir, reinterpretar e integrar a sua sabedoria ancestral as ciências, com o mundo da escrita e com a economia local” (PEREIRA, 2014, p. 66). Neste sentido, os saberes ancestrais e a valorização da tradição oral são revitalizados através da Pedagogia Griô “[...] não enquanto folclore, mas enquanto sabedoria, ritual de vínculo e aprendizagem, crescimento, arte, ciências e mitos” (PACHECO, 2006, p. 89) que

estruturam valores de uma identidade.

A pedagogia Griô é pautada no professor como contador de história. Neste contexto o professor como contador de história na perspectiva do griô, conforme salienta Silva (2013), se caracteriza por contar e ritualizar, ou seja, dar a voz ao ancestral é lançar o corpo a experiência do sagrado e compactuando com a visão mágica.

Neste sentido, eles se tornam os condutores do ouvir, ver, imaginar e participar, sendo considerados os artesãos da palavra. São os que trabalham a palavra dando forma a elas, possuindo uma especialidade de transformar a palavra em objetos artísticos. De acordo com Silva (2013) o professor contador de história no contexto da cultura griô devem manter a tradição oral africana, desta maneira uma das características mais marcantes diz respeito a possibilidade de reconstrução do passado.

Os termos contadores de história ou narradores orais de fato revelam apenas um lado das atividades exercidas por um griô. Cantar e recitar louvações são as atividades mais óbvias. Portanto, as funções sociais de um griô são mais extensas do que se pensa: atuar como genealogista, conselheiro, guerreiro ou testemunha, recontar a História, servir de porta-voz, representar o governante como diplomata, mediar conflitos, interpretar e traduzir a palavra dos outros em diferentes línguas, tocar instrumentos, compor canções e melodias, cantar louvores, ensinar os estudantes, exortar os participantes numa guerra ou competição esportiva, transmitir notícias, conduzir cerimônias (como nomeações e iniciações), fazer a corte, casamentos, tomadas de posse e funerais. Todas essas funções que podiam ser desempenhadas pelos griôs, sofreram modificações nos dias de hoje. O maior desafio é exatamente transformar esse tecido verbal em algo duradouro; afetar o ouvinte de modo inigualável para que a palavra perdure, pelo menos na memória (SILVA, 2013, p. 4).

O professor contador de história devem se alinhar aos aspectos potentes dos griôs, segundo Hale (2007), essa força presente nos griôs está justamente na combinação da arte poética sendo embasada por uma velada eletricidade, a qual encontrar-se presente no seu polissêmico e multifuncional discurso, o autor destaca que uma das ideias principais que atravessa a perspectiva do griô contemporâneo é o de ser ponte entre os tempos, não apenas vinculado entre passado e presente, mas também no sentido prospectivo, visto que as palavras que saem da boca de um griô tendem a afetar o futuro de quem lhe ouve, podendo até mesmo servir de modelo.

A Pedagogia Griô aponta para uma proposta de ensino que se alinha ao que propõe a Pedagogia da Autonomia, obra de Paulo Freire (2011) que aborda a importância de algumas questões indispensáveis às práticas educativas e críticas e, dentre essas questões, está a que diz respeito ao fato de que não há docência sem discência.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina

alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto — alguma coisa — e um objeto indireto — a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (FREIRE, 2011, p. 17).

Sobre esse ponto, o autor pondera que os saberes indispensáveis à prática docente do educador progressista estão, não só na reflexão crítica sobre sua ação técnico-pedagógica, mas também na responsabilidade da produção e construção do discente, sujeito que o educador ajuda a formar. Freire (2011, p. 17) sintetiza esta relação dizendo que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ainda sobre a questão acima, o autor ressalta que o ser humano é um ser que vai além do que lhe é ensinado através da rebeldia, curiosidade e força criadora.

Portanto, cabe ao professor transmitir para o educando a beleza de estar no mundo, como ser histórico, produto e produtor de uma realidade construída, uma responsabilidade que aponta para uma prática pedagógica que exige pesquisa, respeito e criticidade, uma vez que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensinar” (FREIRE, 2011, p. 21) e que, além disso, considera que o saber pela experiência e o respeito à capacidade criadora do educando e o respeito por sua experiência, pela sua realidade vivida, pelos saberes extracurriculares que o educando traz consigo, o que se traduz como respeito ao ser humano como ser histórico-social que, a cada momento, constrói e reconstrói a realidade vivenciada.

Freire (2011), um autor que dá imensa contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem, das relações dentro do ambiente escolar, entre outros temas, também alerta para o fato de que ensinar não é transferir conhecimento.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 33).

Sobre esta questão, o autor destaca que a prática docente é detentora de uma significação de grande relevância para a constituição da criticidade dos educandos, portanto, o docente, em sua regência, não deve conceber em sua prática elementos que configuram uma educação bancária, uma educação em que o aluno não pensa de forma crítica os conteúdos. Segundo este autor, uma prática docente libertadora deve ser construída para que o aluno possa ultrapassar os limites da “educação bancária”, ser insubmisso, aventurar-se, indagar-se e analisar criticamente os saberes. Nesse contexto, cabe destacar que o ensino requer

rigorosidade metódica, pesquisa, ética, paciência, estética e criticidade.

Ao abordar a questão do ensino como uma especificidade humana, destaca que a autoridade docente democrática deve revelar para o aluno não o autoritarismo, mas a firmeza que o conhecimento lhe assegura e que o respeito ao outro, às relações justas, sérias, generosas, dão a sustentabilidade ao espaço pedagógico. Nesse sentido, a vivência da ética respeita a liberdade do outro sem perder de vista aproximação entre o que se diz e o que se faz. Ainda sobre a autoridade docente, Freire (2011) destaca que:

A autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. (FREIRE, 2011, p. 60).

Diante do exposto, ao conceber a autonomia como uma construção que se faz pela experiência, pelas decisões, pelas ações e, principalmente, pelos sonhos, por entender que neles estão incluídos o dever de reagir frente ao opressor, à asfixia das liberdades democráticas, a recusa aos fatalismos, enfim, a luta constante pela recuperação da utopia que só na prática educativa humanizante se obtém, o autor compreende a educação como uma forma de intervenção no mundo.

Retomando aspectos referentes à Pedagogia Griô, cabe destacar que, com o objetivo de apontar a diferença entre a ONG Associação Grãos de Luz e Griô e a Pedagogia Griô, Barzano (2013, p. 138) ressalta que “[...] a instituição fabrica uma pedagogia e, desse modo, produz, acumula e transmite saber e onde o poder se organiza e exercita” e a Pedagogia Griô “[...] por sua vez, fabrica sujeitos em suas práticas” (BARZANO, 2013, p. 138). A expressão “fabrica sujeitos em suas práticas”, conforme afirmação de Barzano (2013), aponta para “[...] a revitalização da cultura negra a partir do fortalecimento da ancestralidade e da valorização da afetividade propostos pela Pedagogia Griô, a fim de contribuir na construção da identidade negra de jovens e crianças de Lençóis” (PEREIRA, 2014, p. 66). De acordo com Barzano (2013, p. 139), “[...] a Pedagogia Griô toma a cultura negra como referencial para se constituir e produzir efeitos de identidade como discursos na cidade de Lençóis, na escola e nas comunidades”. Por isso, ressaltamos que esta Pedagogia Griô vem a ser “[...] uma pedagogia pela cor e cultura negra” (BARZANO, 2013, p. 135) que fora incorporada às políticas públicas para as diretrizes das culturas populares do Ministério da Cultura, no âmbito do Programa Nacional de Arte, Educação, Cidadania e Economia Solidária – Cultura Viva, denominado Ação Griô Nacional.

A Ação Griô Nacional “potencializa e estimula a articulação de uma rede de Pontos de Cultura e associações que atuam no sentido do reconhecimento e transmissão dos saberes e fazeres dos griôs e mestres de tradição oral pelo Estado brasileiro, por meio de políticas públicas com foco na relação entre cultura e educação, escola e comunidade”. (PACHECO; SANTINI, 2010, p. 271).

Neste sentido, faz-se necessário pensar de que forma esta pedagogia pode ser uma importante ferramenta para o ensino de história voltado para a educação racial para as crianças com vistas a mostrar outras culturas para além dos padrões estabelecidos pela eugenia europeia e colocam como Griôs e Griots os mestres de capoeira, rezadeiras, benzedoras, cuidadores de santo, cantadores e dançadores de marabaixo, jongueiros e congueiros, foliões de reis e dos bois, além de repentistas, entre outros, ou seja, pessoas que apresentam o conhecimento baseado nas suas heranças culturais e sociais.

Para Silva (2012), um dos principais objetivos da Pedagogia Griô

[...] é colocar os saberes desses mestres em diálogo com os saberes da escola formal. Sendo assim, a referida proposta objetiva estimular o diálogo, a afetividade, o respeito e reconhecimento da sabedoria popular e dos idosos e a afirmação identitária dos afro-brasileiros. A formação em roda é a base metodológica das práticas da pedagogia Griô e há toda uma produção de sentidos na medida em que um imaginário é construído a partir do cultivo da forma circular em artefatos, discursos e vivências proporcionadas nos encontros. (SILVA, 2012, p. 64).

A Pedagogia Griô vem com a finalidade de promover uma nova perspectiva tanto no campo pedagógico, quanto no ensino das disciplinas de história e geografia, pois ela nasce

[...] das relações entre o incluído e o excluído, deste campo aberto e infinito de dicotomias óbvias, contradições veladas, erros epistemológicos. E o foco de reflexão se dá nas dualidades propostas pelo pensamento da ciência e da cultura moderna, entre vivência e consciência, mente e corpo, popular e erudito, emoção e razão, instituição e comunidade, tradição e contemporaneidade, mito e realidade, identidade e ancestralidade, eu, o outro e a totalidade (PACHECO, 2006, p. 38).

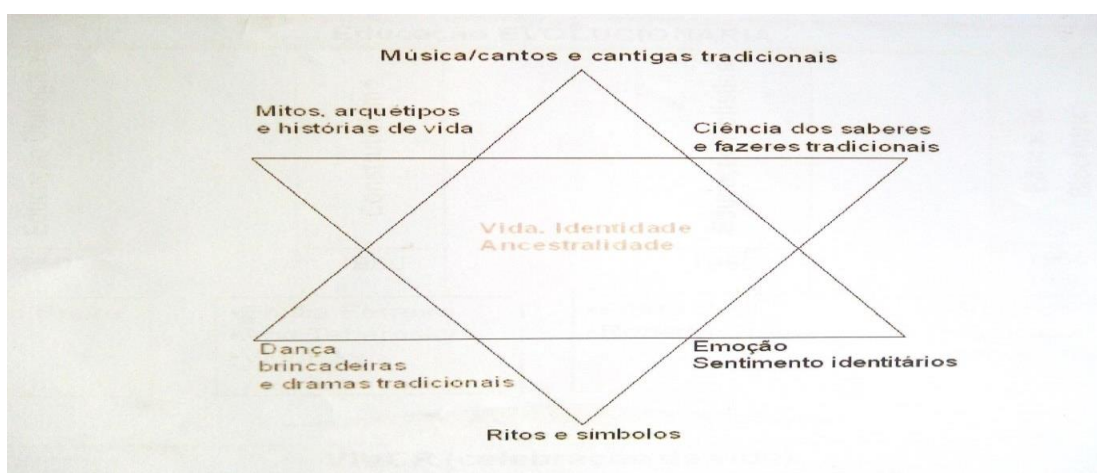
A aproximação da pedagogia tradicional com a dos griôs africanos tem como premissa fundamental trazer os elementos da cultura afro-brasileira para o conhecimento dos alunos, principalmente evocando a identidade e a memória dos povos de África no Brasil, podendo ser uma forma interessante de trabalhar a Lei 10.639/03 por meio deste como recurso pedagógico, já que este trabalha com o sentimento de pertencimento a uma identidade e um povo, em especial nas escolas com séries iniciais, pois a roda de conversa é um recurso pedagógico usado com eficiência

[...] nos processos de aprendizagens com foco mais lúdico, principalmente dentro da Educação Infantil. Mas dentro das culturas tradicionais dos povos originários e [...] um pressuposto identitário que se inspira na qualidade multissetorial, intergeracional, dançante e solidária das rodas de capoeiras, dos candomblés, das manifestações culturais indígenas, das tradições orais do noroeste da África e outras

manifestações e organizações de tradição oral do Brasil (PACHECO, 2006, p. 28).

Metodologicamente, a Pedagogia Griô sugere uma nova forma de idealizar a educação, enfocada na vivência e no diálogo entre a tradição oral e educação formal; comunidade e escola; mestres griôs, griôs aprendizes e educadores; identidade e ancestralidade e apresenta um modelo de ação pedagógica que contém seis elementos básicos: música, movimento (dança), energia emocional, mitos (artefatos) e símbolos, história de vida e ofícios tradicionais, conforme representado na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô



Fonte: Apostila Formação em Pedagogia Griô. Pacheco (2015, p. 25)

Cabe salientar que, de acordo com Pacheco (2006), as práticas pedagógicas da Pedagogia Griô levam em consideração os seguintes aspectos:

1. A ligação sagrada entre o ser e sua palavra; 2. A responsabilidade sagrada do ser em relação à vida na terra; 3. A função e o desenvolvimento da memória; 4. A importância do conhecimento total da ; 5. A importância dos rituais na educação; 6. A vivência da rede de transmissão oral; 7. A valorização das artes e ofícios de tradição oral; 8. O lugar político, cultural, social, educativo e econômico os griôs e mestres de tradição oral; 9. A convivência intergeracional para o desenvolvimento da consciência ética; 10. A história de vida como fonte de conhecimento total 11.O saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral. (PACHECO, 2006, p. 43).

Estas práticas pedagógicas são orientadas pelos seguintes princípios da Pedagogia Griô:

I. Reconhecimento dos saberes, fazeres de tradição oral como estruturante para a afirmação e fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro.
II. Valorização da diversidade étnico-cultural, identidade e ancestralidade do povo brasileiro através da efetivação de suas referências teórico-metodológicas e de marcos legais na área da educação e cultura. III. Empoderamento da sociedade civil organizada no papel de mediadora do diálogo entre conteúdos e práticas pedagógicas

da educação pública formal com os saberes, fazeres e práticas pedagógicas da tradição oral da comunidade; IV. Fortalecimento da capacidade de auto-organização e de inclusão social da comunidade através da criação de espaços de gestão compartilhada e de redes sociais de base, afetivas e culturais, de transmissão oral; V. Reconhecimento dos saberes e fazeres e do lugar sócio cultural, político e econômico dos (as) griôs, mestres e mestras de tradição oral na educação, por parte de sua própria comunidade de pertencimento; VI. Necessidade de priorizar um sistema diferenciado de repasse financeiro público de forma simples, direta, transparente e descentralizada para os(as) griôs, mestres e mestras, e griôs aprendizes, que reconheça a especificidade e singularidade do universo da tradição oral. (PACHECO, 2006, p. 43).

Diante do exposto, observa-se que a Pedagogia Griô tem seus princípios e práticas ancorados na africanidade. A compreensão sobre o conceito de africanidade neste estudo está fundamentada em duas definições que se complementam. A primeira é a do Antropólogo Kabengele Munanga e a outra da pedagoga Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Para Munanga (1984),

[...] africanidade não é uma concepção intelectual afastada da realidade. Ela é um conjunto dos traços culturais comuns às centenas de sociedades da África subsaariana. [...] O conteúdo da africanidade é o resultado desse duplo movimento de adaptação e de difusão. [...] em toda a África Negra a infância é sempre acompanhada dos ritos de iniciação: a criança tem sempre um contato prolongado com a mãe e tem uma dependência de linhagem muito grande, o que é fundamental. Sua referência identitária não é a nacionalidade, não é a classe social, mas, sim, seu grupo de parentesco (MUNANGA, 1984, p. 5).

A presença dos africanos de várias etnias no Brasil, trazidos durante o processo de escravização e, em seguida, de seus descendentes, exerceu um papel relevante na forma de ser do brasileiro. Os modos de produção, bem como os saberes culturais marcam a história do Brasil, o que possibilita também conceber o conceito de africanidades proposto por Silva (2001) como:

[...] às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, vivendo de um lado nos referindo aos 'modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia'. (SILVA, 2001, p. 151).

As africanidades comportam um imenso repertório, podendo ser identificado no país como valores civilizatórios afro-brasileiros onde elementos como circularidade, oralidade, energia vital axé, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade se interligam.

Ao relacionar Pedagogia Griô e africanidades tem-se uma importante estratégia para o ensino de História. Essa estratégia serve para desconstruir estereótipos, pois além de impedir maniqueísmos, relativiza a cultura e desperta o senso crítico nos alunos, permitindo uma prática docente qualificada no ensino de História, da diversidade e da Educação para as

Relações Étnicoraciais. Trata-se, portanto, de uma estratégia onde: [...] o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira alimenta a educação pluricultural e possibilita, por meio de atividades lúdicas e estéticas, conhecer as singularidades africanas [...] ou afro-brasileiras [...] num contexto da história geral da humanidade [...]. (SOUZA; RIBEIRO, SOUZA, 2008, p. 25).

Cabe ressaltar aqui que a Pedagogia Griô é uma das formas de se trabalhar a identidade e a influência cultural dos povos de África na realidade educacional brasileira que se coloca em clara observância à Lei 10.639/2003, ou seja, se coloca como uma importante e diferenciada contribuição metodológica a ser trabalhada com crianças, em especial das zonas periféricas das cidades, como um elemento diferente na difusão da cultura africana.

No âmbito da vivência da Pedagogia Griô, assim como acontece com as disciplinas comuns ao currículo escolar a tradição oral é “matéria” a ser aprendida na escola, a escola abre espaço para o Griô/contador de histórias adentrar naquele ambiente e contar suas experiências de vida, religiosidade, saberes, mitos, cultura local etc. possibilitando uma nova configuração curricular, fugindo das aulas focadas apenas no conhecimento trazido pelos livros didáticos, pois segundo Pacheco (2006, p. 105), a vivência “[...] é também uma didática, que tem como objetivo fortalecer os vínculos de afetividade, considerados, na educação biocêntrica, a base para um aprendizado integral, justamente por agregar várias formas de inteligência”.

Conforme salienta Ruth Cavalcante (2001), “a afetividade possui elementos de consciência, de valores, de compromisso, de componentes simbólicos, está vinculada à percepção e estimula estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento crítico, tendo como base metodológica a problematização, o diálogo e a vivência”. (CAVALCANTE, 2001, p. 8)

Através do contato com a tradição oral, a vivência da Pedagogia Griô na escola se dá a partir de vivências realizadas em rodas com dança, músicas, contação de histórias e mitos afro-brasileiros, além de oficinas sobre artesanato, brinquedos e brincadeiras, retalhos, bonecos de pano, papel reciclado, música e tradição oral. Assim, a vivência permite adicionar as ciências da vida, os saberes dos mais velhos e saberes de outra cultura à história de vida dos alunos e, além disso, possibilita a aprendizagem sobre a história local e identidade étnica. “[...] percebemos que os rituais de vínculo e aprendizagem mudam o centro da aprendizagem para a identidade e a vida, assim como propõem a educação biocêntrica e a escola da vida da tradição oral”. (PACHECO, 2006, p. 106).

A vivência da Pedagogia Griô apresenta como resultado da experiência com a tradição

oral no ambiente escolar a criação de produtos educativos (cartilhas, desenhos, jogos, livros, bonecos, instrumentos musicais, etc.). De acordo com Pacheco (2008, p. 33), “[...] nesse processo, a relação com o educador é de vínculo e não para substituir seu lugar na escola. O objetivo é criar uma relação de interação com muitas trocas de saberes, aprendizagem e vivências”.

Elencar a vivência da Pedagogia Griô a partir da tradição oral no ambiente escolar nos remete a uma questão que, embora não configure a questão norteadora desta pesquisa, é muito comum nos dias atuais e nos conduz à reflexão sobre porque ao invés de considerar apenas a escrita como principal forma de acesso aos bens culturais, não se aproveita, do ponto de vista escolar, a riqueza da transmissão oral como ferramenta positiva para o aprendizado dos nossos alunos se sabemos que a tradição oral é uma importante ponte de comunicação com o passado e que muitas fontes históricas, culturais e literárias descansam na transmissão oral.

O que, de fato, acontece é que a instituição escola acaba subestimando a relevância da tradição oral para o processo de ensino aprendizagem e prestigiando a letra impressa, não atentando o valor que a voz, realmente, apresenta. Segundo Reyzábal (1999):

A tradição oral nos encaminha para as nossas raízes e permite sermos partícipes da existência em coletividade. Iniciar meninos e meninas na palavra evocadora, nos ritmos e tons, facilita-lhe a aquisição e o desenvolvimento da motricidade, da fantasia, ajuda-os a desenvolver a memória, a estruturar o pensamento, a desfrutar esteticamente, a comprovar que é gratificante sentir-se acompanhado por longínquas e sugestivas vozes. (REYZÁBAL, 1999, p. 259)

A tradição oral, para além do fortalecimento das relações entre pessoas e comunidades, cria uma rede de transmissão de tipos distintos de conhecimento e de modo de vida. Essa relação de aprendizagem informal é importante na estruturação e consolidação da cultura do grupo. Entretanto, para essas comunidades os conhecimentos veiculados pela tradição oral têm o mesmo peso e importância que os conhecimentos formais da escola. Isso é mais um forte indício para a escola considerar esses saberes, veiculados pela tradição oral, em seu espaço e prática.

É fundante destacar que a proposta oferecida pela Pedagogia Griô, que é “[...] uma pedagogia da oralidade que valoriza o testemunho dos mais velhos, seus conhecimentos herdados e que podem ser esquecidos e perdidos, comprometendo a cultura local” (PEREIRA, 2014, p. 72), não anula a linguagem escrita, contudo acredita que a tradição oral permite acesso a um testemunho vivo, popular, mais espontâneo e verdadeiro capaz de reconstruir uma história. Assim sendo, se a escrita registra no papel, a tradição oral permite o “registro” na memória, logo, tanto a escrita quanto a oralidade permitem acessar o passado, revivê-lo,

reordenar nossa experiência presente, ou seja, através da tradição oral também é possível uma integração do indivíduo na cultura criada pela coletividade. Segundo Barzano (2013):

[...] à medida que a narrativa oral passa a ser valorizada, dá-se à oralidade o mesmo grau de importância estabelecido pela escrita e, assim, elas ficam em um mesmo patamar. A veracidade do adágio popular: “vale o que está escrito”, cede lugar à efemeridade da palavra falada e esse deverá ser mais um papel do griô, à moda brasileira: recuperar a valorização da tradição oral e não permitir que as tradições caiam no esquecimento. (BARZANO, 2013, p. 61)

A vivência da Pedagogia Griô na escola vai alertar os alunos para a existência da tradição oral e da ancestralidade e, ao mesmo tempo, nos mostrar que a cultura africana com todos os seus saberes, passando de geração a geração, tem muito a nos ensinar, contudo, não percebemos a riqueza da tradição oral por conta da sua desvalorização pela própria academia que não enxerga a importância da oralidade no seu cotidiano.

Com base na ideia da utilização da Pedagogia Griô como forma dialógica de ensinar sobre a realidade dos povos de África e da cultura negra, além de trabalhar a disciplina de história em uma outra perspectiva, busca-se uma outra maneira de trabalhar os conteúdos, segundo Costa (2014)

- Troca-se a dinâmica ainda hoje positivista de sala de aula fechada e ordenadas em filas e disposições que denotam hierarquia e exclusão por um local aberto e disposto em roda, no qual a figura do Griô fica em uma posição onde pode ser visto por todos;
- O uso de recursos como contação de histórias, varal de poesias, cantorias e leituras com debate para desenvolver uma percepção da história de cada um e de como elas se ligam com o que foi contado, cantado, lido ou produzido pelos alunos;
- A presença de pessoas das comunidades e movimentos sociais negros que discutem de forma criativa sobre a sua condição no Brasil, além de trabalhar a identidade dos povos de África para que crianças e jovens conheçam o processo histórico do povo negro no país, além de trabalhar dinâmicas que permitam compreender o Brasil como uma pátria que possui ampla diversidade cultural e que a negritude atua como elemento decisivo na construção da identidade nacional;

Baseado nesta proposta de trabalho e utilizando a Pedagogia Griô através da tradição oral relacionada ao ensino de História, a produção de conhecimento desenvolvida nas escolas através dos processos de contação de contos serve como um importante elemento de compreensão e construção da identidade histórica e como uma forma de desenvolver o ensino da história e cultura africanas para o estabelecimento de relações dialógicas no ambiente escolar.

1.1 Tradição oral: componente educativo da pedagogia griô

Nesta pesquisa, aborda-se o termo tradição atrelado à história africana, à tradição oral, com o intuito de imergir na história, entender a cultura dos povos africanos e compreender a importância de sua herança de conhecimentos diversos, transmitidos de boca a ouvido através do diálogo intergeracional, que reside na memória da última geração de grandes depositários, considerados a memória viva da África.

O estudo sobre tradição oral sugere considerar a atitude de uma civilização oral em relação ao que se fala, uma atitude completamente diferente do estilo de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral concebe a fala não apenas como um meio de comunicação cotidiana, mas como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, reverenciada pela tradição oral. Nesse sentido, a tradição oral pode ser definida como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Vansina (2010) aponta que o estudo das tradições orais reconhece a fala não só como um meio de comunicação diária, mas também como um meio que venha a preservar a sabedoria ancestral de uma geração para a outra. Para ele:

[...] O historiador deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, é refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva, já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma. Muitos estudiosos africanos, como Amadou Hampâté-Ba ou Boubou Hama, muito eloquentemente têm expressado esse mesmo raciocínio. O historiador deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições (VANSINA, 2010, p. 140).

Dessa forma, o pesquisador de uma tradição oral não pode se limitar ingenuamente a ler um texto elaborado a partir de narrativas orais de forma superficial. Ele deve adentrar o universo da tradição e dos costumes da sociedade oral examinando, escutando, digerindo internamente, compreendendo seus muitos significados.

Segundo Barbosa (1990), nas sociedades africanas que ainda não tem a escrita, a tradição e a história desses povos são transmitidas em belas narrativas por velhos sábios, chamados *griots*, que eram pessoas que tinham o ofício de guardar e ensinar a memória cultural nas comunidades de tradição oral. Debaixo de uma árvore ou em volta de uma fogueira, homens, mulheres e crianças se reúnem para ouvir essas narrativas envolventes, que divertem, transmitem costumes e valores morais.

Hampaté Bâ (1982), autor referência no tema tradição oral, ressalta que a palavra falada transmitida tem um poder muito grande e, por isso, é considerada sagrada. Em sua obra

intitulada “A Tradição Viva” afirma que “[...] a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos” (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 169). Ainda de acordo com este autor, a tradição oral:

[...] pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPÂTÉ BÂ 1982, p. 169)

Considera-se neste estudo que a tradição oral é a transmissão de saberes feita oralmente, pelo povo, de geração em geração, isto é, de pais para filhos ou de avós para netos. Tais saberes tanto podem ser os usos e costumes das comunidades, como podem ser os contos populares, as lendas, os mitos e muitos outros textos que o povo guarda na memória (provérbios, orações, lengalengas, adivinhas, cancioneros, romanceiros, etc.), também são conhecidos como patrimônio oral ou patrimônio imaterial. Através deles cada povo marca a sua diferença e encontra-se com as suas raízes, isto é, revela e assume a sua identidade cultural.

De acordo com Mey (2001):

A riqueza da tradição oral tem se manifestado historicamente nos mais diversos grupos sociais e nas mais diversas formas: através das histórias de lutas, dos mitos, nas festas religiosas, e procissões; nos ritos musicais e cânticos, nos sambas e nos reisados. Esses grupos representam as vozes da sociedade e da ancestralidade, e se organizam em padrões de produção e reprodução, expressão e recepção, mas também de opressão e emancipação. (MEY, 2001, p. 79).

Esta herança da cultura africana, um patrimônio oral/imaterial, passado de geração em geração, além de representar um mecanismo de afirmação e preservação identitária, representa também um processo de transmissão de valores simbólicos, por vezes de caráter apenas lúdico, mas também de caráter normalizador e moralizador, que tendem a reforçar princípios étnicos e de conduta fundamentais para o dia a dia e à sobrevivência da comunidade.

De acordo com Ki-Zerbo (1982), a tradição oral na África “[...] aparece como repertório e o vetor do capital de criações socioculturais acumulados pelos povos ditos sem escrita; um verdadeiro museu vivo” (KI-ZERBO, 1982, p. 27), ou seja, mesmo concebida como um elemento próprio das sociedades ágrafas, a tradição oral tem sido, no valorizada pelos eruditos que se empenham ao seu estudo, por entenderem que é na tradição oral que se

fundamenta a identidade cultural de um povo. Neste sentido, a África leva a sua “cultura” por meio desta tradição e esta cultura é vista como fonte rica para a tradição oral, daí a importância da oralidade, transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana, para a história da humanidade e, até mesmo, para os estudos antropológicos.

Ao abordar a tradição oral no Brasil, Bonvini (2001) faz uma relação com a questão da escravidão no país e destaca que:

Não há dúvida de que existiu e existe ainda hoje no Brasil uma tradição oral bastante viva, de origens francamente africanas e que constitui uma verdadeira herança de conhecimentos de todas as ordens, transmitidos de boca em boca através dos séculos, apesar de um contexto particularmente hostil e de um desenraizamento brutal devidos à escravidão. Esta herança é constituída de inúmeras “palavras organizadas”: fórmulas rituais, rezas, cantos, contos, provérbios, adivinhações... algumas em línguas africanas, e outras, em português. Através destas “palavras”, é bem uma “alma” africana que sobreviveu e que vive ainda hoje no Brasil. (BONVINI, 2001, p. 40).

Para este autor, a tradição oral afro-brasileira pode ser caracterizada por dois fatores: o valor atribuído à palavra e ao sagrado e a possibilidade de transitar entre o passado e o presente. Para Bonvini (2001), o valor dado à palavra aparece em primeiro lugar porque “[...] em razão das forças ocultas nela depositadas, ela é considerada, na sua formulação e na sua proliferação, como um agente ativo, eficaz. (BONVINI, 2001, p. 42).

No contexto brasileiro moderno pode-se compreender a tradição oral como uma ferramenta de reação que conseguiu se impor diante de uma realidade hostil, uma vez que, através dela, negros e negras conseguiram salvaguardar suas crenças e valores, compartilhando-os com os seus descendentes aquilo que herdaram dos seus mestres ancestrais. É possível mencionar, como exemplo de resistência da cultura negra, os terreiros de candomblé, que conseguem preservar esta religião afro-brasileira através da tradição oral. Diante do exposto, conforme destaca Bonvini (2001), a tradição oral no Brasil, ao contrário do que se pensa, [...] não é um resíduo degradado de uma ou outra das tradições orais da África, importadas para o Brasil no curso da escravidão, resíduo feito de descontinuidades e de obras inacabadas, mas, sobretudo, um dispositivo que, ao contrário, soube guardar o essencial da tradição oral africana. (BONVINI, 2001, p. 42).

Na região africana, a identidade do grupo estava sob guarda de contadores de história, cantadores e outros, que na prática eram considerados portadores da memória da comunidade, sem necessidade de comprovação. Os Griots, por exemplo, compunham um grupo social que, por tradição, exerciam o papel de portadores da memória da comunidade. Trata-se, no entanto, de uma tradição é passada de mãe para filho como aponta Ki-Zerbo (1982, p. 27): “[...] a alegria da mãe sundiata, transtornada pela cura súbita de seu filho, ecoa ainda no

timbre épico e quente dos griots do Mali”.

Outro aspecto relevante a ser abordado diz respeito à memória e sua capacidade de aquisição, armazenamento e recuperação de informações e o fato de focar em pontos específicos, sendo um processo que liga partes de memória e de conhecimentos com o objetivo de produzir novas ideias e contribuir para a tomada de decisões no cotidiano, justificando assim a escolha do ancião como memória viva da comunidade. Conforme destacam alguns estudiosos, a memória deve ser compreendida como a base do conhecimento e, por isso, precisa ser incitada, assim como acontece em algumas comunidades africanas, pois a partir da memória é possível darmos sentido aos acontecimentos cotidianos. Sendo assim, Ki-Zerbo (1982), ressalta que “A tradição oral não é apenas uma fonte que se aceita por falta de outra melhor e à qual nos resignamos por desespero de causa. É uma fonte integral, cuja, metodologia já se encontra bem estabelecida e que se confere à história do continente africano uma notável originalidade”. (KI –ZERBO, 1982, p.27)

Amadou Hampaté Bá (2003), em sua obra “Amkoullel, o menino fula”, descreve seu cotidiano repleto de aprendizado através das histórias contadas e vividas. Mergulhado nas crenças e tradições ancestrais, aponta a relevância da transmissão oral relacionando-a à memória:

A memória das pessoas da minha geração, sobretudo a todos os povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita é de uma fidedignidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem. Tudo lá estava nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até as roupas. [...] Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 13).

Sobre a autenticidade dos relatos, narrativas passadas de geração a geração, a nossa cultura ocidental insiste na sua necessidade. Sobre este aspecto, Ki -Zerbo (1982, p. 28) destaca que “[...] costuma-se dizer que a tradição não inspira confiança porque ela é funcional” em estruturas sociais tradicionais, como famílias extensas e comunidades, onde a figura dos mais velhos, assim como na cultura africana, é de extrema importância.

Ainda em relação à questão da autenticidade da tradição oral Ki-Zerbo (1982, p. 27) afirma que “[...] a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade”, pois a tradição oral não precisa ser comprovada, uma vez que é fruto de uma época na qual as palavras valiam mais que qualquer valor econômico para a sociedade. Hampaté Bâ (1982) concorda com a afirmativa acima ao destacar que:

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 168).

Apesar de seu uso crescente na história da África, a confiabilidade da tradição oral enquanto dado tem sido questionada por parte da academia, pois os acadêmicos acreditam que o narrador, ao contar sua história, pode fantasiar, mentir, omitir, ter falha de memória, porém, mesmo diante dessa falta de credibilidade à tradição oral por parte do grupo que tem acesso à academia, o que se configura como um problema, acaba por se transformar em um recurso, uma vez que o próprio contador dos fatos, no momento de narrar, não deixa de produzir uma versão do que entendeu ter acontecido. Diante disso, Ki-Zerbo (1982), no que diz respeito ao narrador/contador de histórias, ressalta que: “o contador de histórias tocado na corda sensível do orgulho e da glória (...) em suma, a recomposição do passado está longe de ser integralmente imaginária. Encontram-se aí fragmentos de lembranças, filões de histórias que frequentemente são mais prosaicos que os ornamentos coloridos da imaginação” (KI-ZERBO, 1982, p. 29).

O problema que abarca a não valorização da tradição oral se concentra em saber se é possível conceder à tradição oral a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. Para Hampaté Bâ (1982), não é esta a maneira correta de se colocar o problema, visto que o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano e vale o que vale o homem.

Sobre a tradição oral e suas particularidades no âmbito da cultura africana Amadou Hampaté Bâ (1982) apresenta a questão da Tradição viva na África, mostrando o quanto é relevante a representatividade do indivíduo para com sua tradição, no sentido de o mesmo ser um agente em ação na manutenção da sua tradição através das mais diversas formas de expressões culturais. Sendo assim, a importância da tradição oral na cultura africana, ao mesmo tempo em que se apresenta como complexa, “[...] demonstra também uma simplicidade que nos faz refletir sobre as ‘certezas’ impostas na cultura ocidental” (PEREIRA, 2014, p. 22).

Sabe-se que no mundo ocidental que a tradição escrita emerge de uma visão racionalista e hegemônica, mas que o saber emerge de situações presentes na oralidade, na corporeidade e nas vivências de cada indivíduo, lembrando também que a escrita é uma linguagem de expressão, registro e elaboração e, portanto, não pode ser confundida com o saber. Conforme salienta López (2019, p. 23):

[...] é fato que a maioria dos incluídos não dominam as linguagens e saberes do universo da tradição oral e a maioria dos excluídos não domina as linguagens e saberes do universo da tradição escrita; e que esta situação define o lugar de incluído e excluído aos olhos da cultura hegemônica. A partir das memórias familiares e das relações com os mais velhos é que são encontrados os pontos de igualdade nos velhos anciãos de África: os *Griots*. (LÓPEZ, 2019, p. 23)

A citação acima dialoga com o que propõe Pereira (2014, p. 22) quando ressalta que “[...] uma destas “certezas” é a importância que a cultura ocidental dá ao registro gráfico da palavra, onde os povos que não a usam como forma de preservar sua cultura são considerados atrasados”, diferente, no entanto, da cultura africana que percebe na tradição oral a capacidade de preservação e manutenção de suas tradições. É a partir da discussão sobre a importância da tradição oral no âmbito da cultura africana que Amadou Hampaté Bâ (1982) nos conduz à compreensão do pensamento africano através das ações comunitárias.

Diante do exposto, entende-se que a cultura escrita foi, contudo, incapaz de anular a importância da tradição oral porque a mesma, enquanto veículo de transmissão cultural se apresenta como uma ferramenta que está atrelada ao percurso cultural da humanidade, ou seja, mesmo numa sociedade que prima pelo imediatismo e está envolvida no processo de globalização, persistem focos de cultura ágrafa, onde a tradição oral desempenha um papel ímpar. Dessa forma, apesar do papel da escrita nas sociedades modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade e o livro constitui o principal veículo da herança cultural, em algumas comunidades permeadas pela tradição oral, a escrita não consegue substituir a memória humana enquanto base de conhecimento, o que implica dizer que: a escrita faz a lei, promove legitimidade e concede poder social, mas dificilmente ela consegue superar a fonte de saberes da tradição oral de determinados grupos sociais.

1.2 Pedagogia Griô e a lei 10.639/03: um viés para a educação com ênfase nas relações étnicoraciais

A Pedagogia Griô nasce de um contexto que envolve lutas sociais como o Movimento Negro, o Movimento indígena, o Movimento Sem Terra, entre outros, uma vez que seus idealizadores estavam envolvidos neste contexto e cresce mediante de um contexto de transformações históricas da educação. Trata-se de uma pedagogia essencialmente comprometida com a cultura e identidade negra, vai de encontro à proposta da Lei 10.639/03 que é a de promover a igualdade racial nos sistemas educacionais.

O Movimento Negro sempre buscou traçar estratégias com o objetivo de combater a

discriminação racial e as desigualdades presentes na educação. Nesse cenário, diversas discussões e proposições foram abordadas por Organizações Não Governamentais negras, membros negros em órgãos governamentais, Núcleos de Estudos presentes nas Universidades e professores universitários que possuíam pesquisas de temática étnico-racial. Esse movimento da sociedade civil organizada colaborou para a aprovação, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei 10.639/03 cujo objetivo é a promoção da igualdade racial nos sistemas educacionais.

Trata-se de uma lei que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ao inserir o Art. 26, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras, estabelece como conteúdos programáticos o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil em todo o currículo escolar, mas, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Insere, também na LDBEN o Art. 79B que inclui no calendário escolar o Dia 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra.

Passado um ano depois, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução 01/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento é destinado a todos os envolvidos na promoção do ensino: pais, alunos, escolas, professores, gestores, especialistas, estabelecimentos de ensino, sistemas de ensino e seus administradores, e objetiva orientar a todos que desejem reconhecer e valorizar a Cultura e História Afro-Brasileira, combater o racismo e promover uma educação de qualidade, justa e democrática.

Em seu *caput*, esta lei de 09 de janeiro de 2003, altera a lei nº 9394/96, acrescentando a obrigatoriedade da temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a introdução do Dia da Consciência Negra com a adoção dos Arts. 26-A, 79-A e 79-B, conforme discriminado abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO) "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'"

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram elaboradas a partir de consultas ao Movimento Negro, militantes individuais, professores. Destaca-se, nesse processo, o Movimento de Mulheres Negras e do Movimento Negro Unificado, assessorado por órgãos de estudo e pesquisa tais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA envolvidos com a temática étnico-racial, além dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e pais de alunos.

Com a finalidade de universalizar a adoção da Lei 10.639/03 pelos sistemas de ensino e fortalecer e institucionalizar as orientações dos documentos legais, em 2008 é criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Apesar do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais que objetiva o institucionalizar a implementação da Educação Étnico-Racial, a sua aplicação ainda é irregular, muitas vezes descontinuada e dependente, muitas vezes, das ações individuais de professores atuantes na Educação Básica que demarcam na própria prática educativa sua opção política por uma educação com vistas ao combate do racismo e da desigualdade.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana apresenta atribuições para alcançar o objetivo de colaborar e construir com os Sistemas de Ensino instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação da Lei 10.639/03. Contudo, para que a lei seja colocada em prática, são necessárias ações efetivas, como a inclusão da história e cultura afro brasileira no currículo escolar, pois a temática racial não deve ser abordada apenas em datas comemorativas, como no mês de maio (Abolição da escravatura) e mês de novembro (Dia da Consciência Negra), mas sim durante todo o ano letivo e de forma transdisciplinar.

Um país como o nosso, majoritariamente negro, precisa elevar a autoestima de seu povo no sentido de fazer com que eles se sintam parte da história e cultura brasileira, pois a história contada nas escolas ainda aborda como protagonistas personagens representados pelos europeus, ao passo que poucos materiais didáticos são dedicados à temática racial, e quando esta aparece, é de forma estereotipada e folclorizada. Nesse sentido, o estudo da África, antiga e atual, nos âmbitos cultural, geográfico, histórico e político se apresenta como um elemento que poderá auxiliar a superar o racismo brasileiro. A inferiorização do negro faz parte do pensamento racista brasileiro e é necessário desconstruir estereótipos para reverter à

situação presente. “Um estudo das civilizações africanas, da diversidade cultural poderá ajudar a incluir a África e os africanos na história, e não como algo a parte”, informa Gomes (2008).

Para a eficácia e efetividade da Lei 10.639/03, também são necessárias mudanças de posturas por parte dos educadores, pois muitos pensam que apenas quem possui afinidade com a temática deve trabalhá-la, uma visão que não procede. Todos os que se propõem a trabalhar no campo da educação devem estar cientes de que se defrontarão com a diversidade e, portanto, devem promover em sua prática pedagógica o respeito às inúmeras diferenças existentes na escola. Nesse ínterim, a escola tem o papel de preparar o educando para conviver e respeitar as diferenças, e não reproduzir preconceitos, porém o que se percebe é que, de acordo com Cavalleiro (2001) e Gomes (2011), no estudo conduzido sobre o processo de educação étnico-racial nas escolas, a cultura escolar valoriza apenas uma etnia – branca e de origem europeia – e esta se manifesta principalmente nos materiais impressos, que reafirmam a valorização da cultura ocidental, invisibilizando e criando estereótipos negativos para outras culturas, o que contribui para o não reconhecimento da criança negra enquanto tal.

Inclui-se nesse contexto que envolve as políticas educacionais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE). A Base se apresenta como um documento que

[...] e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 7).

Trata-se, portanto, de um documento que estabelece competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em conteúdos do Ensino Fundamental e, no que diz respeito ao que pode ser associado ao desenvolvimento da política de Educação para as Relações Étnico-raciais.

No âmbito da BNCC (2017)⁵, a área de história é a que apresenta a maior parte das

⁵ Cabe mencionar que o processo de elaboração da BNCC passou por diversas mudanças de governo, fato que colaborou para as mudanças de ministros da educação e da equipe de elaboração da BNCC. Tais mudanças entre as versões do documento são notáveis e criticadas, pois não há continuidade de construção, aspecto que contribuiu para que a BNCC fosse constituída em um momento de fragilidade democrática, passando por

indicações para a construção de conteúdos com vistas à Educação para as Relações Étnico-raciais, para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira, quilombola e Cigana, respaldados nos conceitos de “formação dos povos”; condições sociais, grupos migrantes, diversidade cultural e cidadania considerando o acumulado dos séculos de formação da civilização brasileira e as relações que emergiram de conflitos e modificação de conceito. Segundo a BNCC, as habilidades e os objetos de conhecimento e que dialogam com a Educação para as Relações étnico-raciais, servem de parâmetro para o ensino de história são, respectivamente:

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes; e mais [...] O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos; Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.; ademais “[...] (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas” e (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (BRASIL, 2017, p. 407-423).

Para garantir a implementação dessas habilidades, faz-se necessário por parte dos professores a atualização dos conceitos/temas e ressignificação dos valores que alicerçaram erros e atrasos para os povos colonizados. A partir daí, promover um pensamento crítico capaz de garantir aos estudantes um cenário que lhes permita aprofundar os conhecimentos e a disposição para modificar hábitos sociais de preconceitos, violências e racismo. De acordo com a BNCC (2017), com esse movimento, espera-se que a racionalidade, a criticidade e uma base equivalente de cultura de deveres humanos e sociais seja estabelecida na formação para a civilidade, solidariedade e comprometimento com os anseios nacionais e contemporâneos visando dar conta da seguinte habilidade: “(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (BRASIL, 2017, p. 431).

Nesse sentido, a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve superar a dimensão puramente retórica e possibilitar a defesa pelo estudo dessas populações como coautoras da

recortes e remodelações de diversas equipes de atuação e acabou por ser aprovada sem dialogar com os profissionais da educação que, nos poucos momentos de debate, deixaram evidente sua oposição ao documento apresentado. Nesse contexto, vale ponderar que, ao interpretar criticamente a BNCC os professores de história da educação básica podem e devem mostrar que a história não se preocupa apenas com a cronologia daquilo que aconteceu (passado histórico), mas, sobretudo, procura compreender o passado (passado prático) na busca ético-política de significados que impulsionem ações no presente em nome de um futuro mais democrático e menos injusto.

própria história do Brasil. A importância da história desses grupos está na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel da alteridade presente na sociedade brasileira e, além disso, entenderem que existem outras referências de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem dialogar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Diante do exposto, os Contos Africanos se apresentam como um mecanismo de recuperação da cultura africana, uma vez que eles permitem compreender a forma de vida desses habitantes, ao apresentar a língua, a religião, e os valores culturais, bem como suas origens, que encontram muitas vezes de forma implícita em sua história. Este processo de recuperação é considerado pela pesquisadora Zélia Amador de Deus (2011) como uma reação ao modelo eurocêntrico com vistas a construir uma polissemia, já que

[...] uma vez instaladas, por mais que as tradições fossem represadas ou aniquiladas, pela cultura hegemônica, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e recriação, da memória cultural para preservação dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Nesta rede de interação, as múltiplas culturas africanas que se espalharam pelo mundo, preservaram marcas visíveis dos traços africanos. Marcas que exerceram importância fundamental para que esses africanos e seus descendentes realizassem sua reconstrução pessoal e coletiva (DEUS, 2011, p. 01).

Dessa forma, entende-se que a Pedagogia Griô, por conta sua relação com a proposta da Educação para as Relações Étnicoraciais no ensino de história através da Lei 10.639/03, se apresenta também como uma reação ao sistema de ensino vigente e, ao configurar um movimento contra hegemônico, se alinha à perspectiva decolonial⁶ e, além disso, nos conduz à reflexão acerca dos importantes avanços no campo das políticas voltadas para a educação como uma forma de perceber uma mudança de paradigma no ensino da História que ainda não abandonou a estrutura tradicional, de viés eurocêntrico.

Sobre o viés tradicional de abordagem eurocêntrica na produção e no ensino de história pode-se considerar que, durante muito tempo, se compreendeu o ensino de história como o “repasso” de uma narrativa que se fixava na memorização de feitos, fatos e personagens. Contrapondo-se a isso Bittencourt (2011, p. 03) afirma que “[...] o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a

⁶ O pensamento decolonial surge a partir das contribuições de intelectuais da América Latina, dentre outros, Mignolo (2003), Dussel (2016) e Maldonado-Torres (2007), representantes do pensamento decolonial que questionavam radicalmente a modernidade europeia no intuito de superar suas ideias e também discutiam colonialismo e suas consequências nos campos políticos, econômicos, teórico, epistêmico e cultural. Desta forma, trata-se de um pensamento que propõe refletir sobre opressão a partir do ponto de vista do oprimido, do sujeito colonizado, considerando seu lugar de fala, promovendo, assim, um movimento que rompe com o pensamento eurocêntrico.

realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática”. Vale ressaltar aqui que o debate sobre percepção e produção de identidades é provocado nas aulas de história, de forma a compreender que o olhar produzido pelo professor pode direcionar tanto diante das possibilidades concretas da educação quanto ser apenas um mero reproduzidor do sistema capitalista.

Cabe ressaltar que, ao impor um extenso programa de conteúdos “canônicos” vinculados à história europeia, a organização do ensino de história tem se distanciado cada vez mais do interesse dos alunos e apresenta-se cada vez mais enfadonho e sem significado e, nesse sentido, o ensino de História deve motivar os alunos na ressignificação do papel atribuído ao ensino de História, na busca de novos elementos que visem à aprendizagem enquanto construção do conhecimento e não somente o ensino de maneira fragmentada e acrítica. Nas palavras de Rüsen (2010, p. 82): “[...] aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou a mistura de ambos”. Dessa forma, deve haver maior atenção por parte dos educadores a uma abordagem “equilibrada” entre experiência, interpretação e orientação.

Em vista disso, a inserção da leitura de contos africanos por meio da vivência da Pedagogia Griô através da tradição oral nas aulas de História pode ser bastante eficaz, pois objetiva expor os costumes e crenças de suas histórias e da valorização da identidade cultural de África e o incentivo no reconhecimento de suas raízes, para, sobretudo, mostrar dentro destes contos as riquezas de um território que é tão pouco explorado e focado especialmente em seus aspectos negativos.

Corroborando esta informação, Munanga (2005, p. 20) afirma que as imagens veiculadas sobre a África “[...] mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras ‘tribais’, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS, etc”. Nesta perspectiva, as narrativas orais presentes nos contos africanos permitem a transmissão de ideias e valores que contribuem para reconstruir e ressignificar conceitos sobre cultura e história afro-brasileira e africana a partir da composição e apresentação de paisagens, personagens, diálogos e episódios que podem combater o preconceito e a discriminação em relação à visão constituída pela África que geram conflitos nas relações sociais.

Diante do exposto, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não representa uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. Trata-se de uma questão de caráter obrigatório a ser discutido que envolve, além da escola, a família e a sociedade, cujo objetivo é divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que

eduquem cidadãos perante a diversidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e respeitar os direitos legais e a valorização da identidade cultural brasileira e africana, apontando, dessa forma, para uma Educação Antirracista ao promover o combate ao racismo e ao preconceito em sala de aula a partir da abordagem de temas como: raça, preconceito, racismo, etnia, etnocentrismo, discriminação racial. Diante disso,

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. [...]. (BRASIL, 2005, p.18).

Para a efetivação de uma educação antirracista cabe às escolas aplicarem em suas práticas pedagógicas e nos seus materiais pedagógicos estudo que envolva a história e cultura afro-brasileira e africana, tendo como ponto de partida os fatos históricos vivenciados no seu contexto social, econômico e cultural. A Educação Antirracista nas escolas brasileiras se apresenta como uma medida preventiva fundamental contra o favorecimento da discriminação e o preconceito racial.

1.3 Decolonialidade: na contramão da educação eurocêntrica

O pensamento decolonial emerge das contribuições de intelectuais da América Latina, dentre outros, Mignolo (2008), Dussel (2016) e Maldonado-Torres (2007), representantes do pensamento decolonial que questionavam radicalmente a modernidade europeia no intuito de superar suas ideias assim como discutiam o colonialismo e suas consequências nos campos políticos, econômicos, teórico, epistêmico e cultural. Desta forma, trata-se de um pensamento que propõe refletir sobre opressão a partir do ponto de vista do oprimido, do sujeito colonizado, considerando seu lugar de fala, promovendo, assim, um movimento que rompe com o pensamento eurocêntrico.

Apesar de representar uma ruptura para com as bases do pensamento pós-colonial, cabe destacar que há uma relação bastante estreita entre as abordagens dos pensamentos pós-colonial e a perspectiva decolonial, portanto, uma linha tênue separa um pensamento do outro e, por conta disso, faz-se necessário compreender o pensamento pós-colonial e quais pontos/questões o distancia do pensamento decolonial, um movimento que possibilita maior aproximação com a perspectiva decolonial. Sobre os estudos pós-coloniais Jesus Júnior, Barbosa e Cruz (2019, p. 81) apontam que “essa abordagem propõe repensar criticamente a história do processo de colonização, bem como as condições das sociedades colonizadas no

sentido de discutir os complexos desdobramentos acarretados por esse processo e suas implicações históricas, que incidem nas formas de ser e estar no mundo atual”.

Trata-se de uma perspectiva cujas contribuições têm possibilitado transformações tanto no campo teórico quanto no campo metodológico e conceitual e é representada por autores como Fanon (1968), Memmi (1977), Bhabha (1998), Said (2007), Freire (2015), dentre outros que buscam compreender e elucidar a relação colonial e a subordinação das sociedades do Sul em relação ao norte eurocêntrico, visando explicar as desigualdades nas relações sociais e a necessidade de ruptura com uma história única sustentada durante todos esses séculos por discursos que naturalizam o processo de dominação eurocêntrica através de uma perspectiva que considera a voz do colonizado.

Tal vertente se alinha ao pensamento de Fanon (1968) que, ao discutir a não existência de uma relação de harmonia entre o colono e o colonizado, explica que o que existe, de fato, são instrumentos de dominação e superioridade que inferiorizam/apagam sujeitos, pensamentos, religiões, culturas e diferentes formas de produção de conhecimento, movimento que, segundo as contribuições teóricas deste autor, configura um processo de violência colonial e, além disso, determina a divisão da sociedade colonial em duas: sociedade do colono e a sociedade habitada pelos colonizados, considerados menos munidos intelectualmente, não humanos e primitivos pelo capitalismo e pelos ideais da modernidade – os países não brancos:

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de desorientadores. (FANON, 1968, p. 28)

Ainda sobre a abordagem pós-colonial, cabe destacar que é uma vertente que foca exatamente nas questões não validadas pelo pensamento eurocêntrico, configurando, assim, um viés anticolonial, cuja função é transgredir, é contrapor-se à visão colonialista, eurocêntrica e preconceituosa imposta. É essa transgressão que possibilita que o pensamento pós-colonialista aborde, problematize, elucide e desconstrua temas como opressão colonial, autoritarismo, desigualdades sociais etc., permitindo, desta forma, que outros conhecimentos, culturas e vozes sejam valorizados, um movimento que diz respeito à descolonização do saber

e à interculturalidade.

Do âmbito dos estudos pós-coloniais e das discussões alavancadas por estes estudos surge a perspectiva decolonial, que se apresenta como uma vertente teórica e epistemológica que aborda as questões pós-coloniais de forma mais radical, o que implica afirmar que trata-se de uma abordagem que emerge da ruptura com o que era proposto pela teoria pós-colonial, pois, aponta para questões como opressões, subalternização e dependência dos colonizados e, por meio do Grupo Modernidade/Colonialidade, criado nos anos 1990, propõe discutir os processos de colonização a partir de modelos teóricos e epistemológicos que deem conta de questões peculiares dos países da América Latina a partir de um movimento que considera as epistemes locais como contribuintes para repensar as opressões ainda observadas evidenciando, assim, um movimento que vai além de um pensamento pós-colonial que considera apenas aportes teóricos e epistemológicos europeus ou norte-americanos.

Diante do contexto apresentado no parágrafo anterior em relação ao Grupo Modernidade/colonialidade, cabe acrescentar que se trata de um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC), grupo que apresenta como principal proposição epistemológica o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como uma estratégia para estruturar a modernidade que, de um lado, garantiu a compreensão de suas teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais e, de outro, acabou por invisibilizar e silenciar os sujeitos que produzem *outros* conhecimentos, um processo que, de acordo com autores decoloniais, constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Desta forma, o grupo M/C parte do seguinte princípio: “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

É desse contexto que se pode entender a crítica do pensamento decolonial às abordagens pós-coloniais. Para a abordagem decolonial não basta apenas criticar e criar teorias acerca dos processos de colonização porque isso não extingue as consequências impostas por esse processo. Portanto, é necessária a elaboração de teorias direcionadas para os continentes e povos envolvidos no processo de descolonização, “[...] teorias essas nascidas no próprio território com a construção de conhecimentos que transcendem o paradigma homogêneo do Norte, propondo um diálogo com múltiplas culturas e etnias no eixo Sul” (JESUS JÚNIOR; BARBOSA; CRUZ, 2019, p. 82)

A perspectiva decolonial apresenta uma proposta que rompe com uma vertente pós-colonial por não considerar a perspectiva eurocêntrica e oportunizar que outras culturas, suas vozes e a heterogeneidade que as constituem, apareçam. Contudo, reconhece as contribuições

dos representantes europeus pós-colonialistas por entender que a perspectiva decolonial foi constituída a partir deles. Daí a importância de compreender a genealogia do pensamento decolonial.

Ballestrin (2013) ressalta que o surgimento dos estudos pós-coloniais se dá a partir dos Estudos Culturais e, posteriormente, ganha dimensão maior com o movimento na década de 1990 do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. Esses estudos pós-coloniais avançam além das fronteiras da Índia e alcançam o público dos Estados Unidos, apresentando uma crítica aos intelectuais europeus pós-estruturalistas e desconstrucionistas. Nesse cenário, tendo em vista as influências desse grupo de estudos nesses territórios, surge em, 1990, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos nos Estados Unidos, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que se debruçam sobre tais propostas ideológicas. A partir daí, a perspectiva pós-colonial chega à América Latina, contudo, por discordâncias ideológicas, posteriormente ocorre uma divisão do grupo e seu rompimento em 1998. Sobre justificativas para essa divisão do grupo, Walter Mignolo discorda incisivamente do caminho traçado pelo grupo, uma vez que suas propostas não rompem efetivamente com a perspectiva eurocêntrica. Segundo Castro-Gómez e Mendieta (1998, p. 17),

Mignolo pensa que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano. Ecoando críticas anteriores de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina.

Desse cenário, apresentado a partir da genealogia acima, no qual nenhum dos dois grupos de estudos subalternos extingue o eurocentrismo latente em suas análises e epistemes, emergem o Grupo Modernidade/Colonialidade e o pensamento decolonial, que tem como representantes intelectuais Edgardo Lander, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein, Anibal Quijano, Catherine Walsh, Boaventura Santos, entre outros, e aborda conceitos como modernidade/colonialidade/colonialismo; desobediência epistêmica; colonialidade do poder, saber e ser e outros que transitam na reflexão do pensamento decolonial.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva decolonial ou descolonial? Este tem sido um questionamento recorrente, por isso, vale destacar que, inicialmente, os teóricos da perspectiva e da criação do marco da modernidade da colonialidade utilizavam os termos decolonial e descolonial como sinônimos. Contudo, Catherine Walsh, intelectual da teoria decolonial, demarcou que não tinha mais como continuar utilizando as duas nomenclaturas,

pois existia a necessidade de demarcar a partir de um estudo decolonial. De acordo com esta autora, o prefixo “des” remete ao fato de já termos superado o processo de colonização e a decolonialidade é uma luta para mostrar que ainda não superamos a colonização. Walsh (2009) justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em castelhano, que poderia dar a entender um simples [...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. [...]. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir.” (WALSH, 2013, p. 24-25)

Refletindo sobre esse jogo lingüístico apontado por Walsh (2013), percebe-se que o prefixo “des” remete a algo anterior, o que, no caso do descolonizar, não é mais possível voltar à condição anterior (colonizar) se ainda não superamos a colonização. Por mais que o Brasil e toda a América Latina tenham deixado de ser, oficialmente, colônias, ainda está implementado na América Latina o ideal político e civilizatório eurocêntrico. Aqui a escola é um local colonizado, nossos corpos são territórios colonizados, a forma como compreendemos o mundo ainda é um processo colonizado, por isso, ainda não podemos partir para outro sistema se ainda não conseguimos superar o fato de ainda sermos colonizados. Nessa mesma direção, Ballestrin (2013) afirma que a expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, essa última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade atua no sentido da superação da par modernidade/colonialidade e tudo o que ele representa, o qual permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. Sobre a decolonialidade, Ballestrin (2013, p. 89) apresenta a seguinte definição “A decolonialidade é um termo usado principalmente por um movimento latino-americano emergente que se concentra na compreensão da modernidade no contexto de uma forma de teoria crítica aplicada a estudos étnicos e, cada vez mais, também em estudos de gênero”.

A definição em inglês é *decoloniality*; sobre esse termo existe um consenso entre os autores vinculados a essa perspectiva de estudo. Já com relação à tradução para espanhol e português não há uma posição unânime. Entretanto, prefiro o termo decolonial, pelos mesmos motivos que Walsh (2009, p. 14-15):

La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.

Conforme exposto anteriormente, o termo decolonial surge de uma perspectiva teórica desenvolvida e sustentada na América Latina, desde os anos 2000, por um grupo de autores de diferentes áreas do conhecimento que promove um movimento epistemológico e político-social complexo com desdobramentos de forma heterogênea em diferentes países americanos: o grupo Modernidade/Colonialidade. Trata-se de um “[...] grupo que compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 89), formado por intelectuais que abordam possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista.

Desde sua origem os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, validadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte americana, por isso, os atuais modelos educacionais no Brasil são monoculturais e se alinham aos princípios das classes dominantes e a um colonialismo que perpetua e acentua as desigualdades e a exclusão social, um cenário que apresenta educação e dominação como elementos afinados por conta de um processo educativo que possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação entrelaçada com o poder político e, por isso, se apresenta como espaço privilegiado para a manutenção da cultura e da ideologia dominantes. Contudo, a perspectiva decolonial aponta conceitos e questionamentos que permitem compreender a educação e a dominação como elementos contraditórios se considerarmos como finalidades do processo educativo a emancipação, a libertação e a humanização do ser humano, e os espaços educativos, apesar de serem regidos por um sistema educacional como herança do modelo educativo colonial, no âmbito desta perspectiva, são também espaços de resistência e insurgência.

Dessa maneira, no âmbito da educação, a utilização do termo decolonialidade se justifica por ser este um termo que está para uma práxis que se baseia na insurgência educativa propositiva e não apenas denunciativa, ou seja, está para uma práxis baseada na construção de uma noção e visão pedagógicas que se projetam muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais, o que implica, desta forma, inferir que a educação dentro de uma perspectiva decolonial propõe construir pedagogias outras, além da pedagogia hegemônica. Por isso, a não utilização do termo descolonialidade aqui, pois está diretamente relacionado a uma práxis baseada apenas na necessidade de denunciar as amarras coloniais e não

produzir/reconhecer/validar outras formas de conhecimento.

A abordagem decolonial tem penetrado nos estudos teóricos no âmbito da educação no Brasil nos últimos tempos, uma vez que muito do que tem sido abordado no campo acadêmico acerca desta perspectiva propõe uma educação sem relação com as formatações teóricas de base eurocêntrica, ou seja, propõe uma educação decolonial por recomendar pensar a educação a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como indígenas, negros e outros grupos subalternos.

Entendendo que a decolonialidade configura uma reação aos processos de opressão perpetrados pela modernidade e colonialidade, ao pensarmos no papel da educação frente a esses processos de opressão/violência caracterizada simbolicamente nas colonialidades do poder, do saber e do ser, a pedagogia decolonial se apresenta como formas de ensinar/aprender e modos de sociabilidade distintos daqueles herdados pelo colonialismo e pela colonialidade que possibilitarão a efetivação de uma educação decolonial.

A pedagogia decolonial configura um tipo de insurgência de grupos historicamente marginalizados que até hoje convivem com as marcas da opressão colonial e seus impactos nos modos de pensar, nos comportamentos, nos modos de produzir conhecimento, na estética, na religiosidade e na subjetividade. É uma pedagogia que emerge da necessidade de desconstrução das marcas do processo colonial no campo da educação ao propor a validação de outras formas de produção de conhecimento e a implementação de uma práxis diferente da elaborada pelo colonialismo por entender que as práticas insurgentes desses grupos marginalizados implicam não apenas em um processo de resistência, mas, em maneiras de re-existência que apontam para a decolonização do poder, do saber e do ser, apontam para a libertação destes grupos no que diz respeito às amarras impostas pelo colonialismo. Assim, atua a partir da insurgência, na afirmação, na re-existência, na rebeldia, na ruptura ao imaginar e buscar construir um mundo diferente. De acordo com Walsh (2014, p. 24-25):

Es un fenómeno, realidad y práctica de larga duración que siempre ha estado atravesado por lo político, lo epistémico, lo estético, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia. Interrogar al cómo también implica preguntar sobre el “con quién” y “desde dónde”, preguntas que ponen en escena la importancia de la relacionalidad y la relación, las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y la piel. Estas pedagogías, en esencia pedagogías decoloniales y su cómo es lo que más me interesa y atrae hoy; son orientación, propósito y proyecto a mi caminar y preguntar.

Desta forma, é uma pedagogia que solicita a transformação, a intervenção, a ação e a recriação de condições radicalmente distintas das condições atuais de sociedade, humanidade,

conhecimento e vida – condições estas que foram tecidas no processo colonial e então traçadas na racialização, em que identidades históricas subalternas foram produzidas (negros e indígenas); hierarquias racializadas de poder foram tramadas e modos de ser, viver e saber foram silenciados pela modernidade europeia. Assim sendo, trata-se de uma pedagogia antirracista, que nasce da necessidade de reconhecer os grupos subalternizados e suas resistências e re-existências.

Ao destacar as práticas afrocaribenhas em sua obra, Walsh (2012) insiste em elucidar que uma pedagogia decolonial não é pensada na academia, mas no âmbito das práticas dos sujeitos que resistem ao sistema histórico de opressão moderno-colonial. Para pensar as pedagogias decoloniais, esta autora também se inspira nas contribuições teóricas de Frantz Fanon e Paulo Freire e a partir de uma análise crítica de suas teorias destaca que a proposta pedagógica do pensamento freiriano aponta apenas para o ato de conhecer a realidade para então transformá-la sem questionar a situação ontológica-existencial dos oprimidos e o padrão colonial de poder instaurado com o capitalismo ou com a racialização criada com a modernidade, fatores atrelados ao processo de desumanização enquanto resultado da colonização.

Frantz Fanon (1968) compreende a desumanização enquanto componente central da colonização, portanto, apresenta-se como uma estratégia que possibilita a descolonização dos territórios e das mentes dos povos colonizados; como uma maneira de desaprender para reaprender: desaprender tudo aquilo que foi imposto pela colonização para reaprender a ser sujeitos realmente livres. Para este autor,

[...] la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Ellas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan y una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona. Aquellas pedagogías evidenciadas en los trabajos *casa adentro* de muchos intelectuales-líderes afroamericanos e indígenas. (WALSH, 2012, p. 15, grifo nosso)

Nesse ínterim, inspirada nas contribuições teóricas de Walsh (2012) acerca das pedagogias decoloniais, ressalto que não se trata de elaborar pedagogias decoloniais apenas, mas de dar visibilidade às práticas insurgentes de resistência e re-existência já existentes e espalhadas pelo continente latino-americano para, então, sistematizar seus aportes para a luta de libertação das mentes, dos corpos e das culturas subalternizadas pela modernidade. Diante

disso, cabe acrescentar aqui que tais pedagogias nos instigam a lutar por uma escola pública, gratuita e de qualidade que reconheça o valor dos movimentos sociais e de suas lutas enfrentadas em prol de uma educação decolonial.

A luta em defesa de uma educação pautada no que propõe uma pedagogia decolonial conduz à compreensão de que para enfrentar as relações coloniais de poder e decolonizar o sistema escolar faz-se necessário um compromisso político-epistêmico com a transgressão, ao considerar a visibilização, o reconhecimento e a legitimação de saberes “*Outro* produzidos por sujeitos subalternizados. Um movimento que requer considerar as pedagogias decoloniais como pedagogias que possibilitam a decolonização do conhecimento por atuarem diretamente contra o que Carneiro (2005) define como epistemicídio: a desqualificação do conhecimento produzido pelos grupos subalternizados e, mais que isso, a anulação de membros destes grupos como humano/a.

Diante do exposto, pensar a pedagogia decolonial e sua relação antagônica ao que configura o epistemicídio permite compreender uma visão de mundo que considera a diversidade em relação às culturas e saberes e que estes foram sufocados pelo modelo epistemológico da ciência moderna através do epistemicídio. Desta maneira, é possível inferir que as pedagogias decoloniais também dialogam com uma perspectiva georeferencial do conhecimento compreendida por Santos (2009) como as Epistemologias do Sul, que são uma iniciativa, uma intervenção epistemológica para criar e partilhar conhecimento, para criar partilhadamente e para partilhar criativamente o conhecimento:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13)

A partir das contribuições teóricas propostas por Santos e Meneses (2009) em Epistemologias do Sul, percebe-se, enquanto finalidade, um compromisso ressaltar conhecimentos calados, com vistas à superação do modelo epistêmico moderno ocidental que se classifica como um pensamento abissal, pois é um pensamento que através de linhas imaginárias divide o mundo em duas esferas (Norte e Sul) e o polemiza, porém, os elementos (saberes) que não se encaixam nesse parâmetro da linha tornam-se inexistentes. Tal compromisso se alinha ao que se propõe na pedagogia decolonial quando a mesma possibilita transformar a cultura escolar que invisibiliza elementos específicos do contexto quilombola e

que, portanto, representa um pensamento abissal, em uma proposta de educação que promove a inclusão destes elementos tomando-os como base para sua elaboração. Este é um movimento que aponta para uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) por possibilitar conhecer o que os povos silenciados produziram e continuam a produzir a partir do seu lugar, mas que é ocultado, invisibilizado por um padrão que se impõe epistemologicamente hegemônico e que requer um movimento que Mignolo (2008) chama de “aprender a desaprender” para que o sujeito se distancie das amarras da epistemologia colonialista.

A desobediência epistêmica acarreta em conhecer o produzido enquanto conhecimento hegemônico, identificá-lo enquanto tal, não como universal, pois a humanidade é pluriversal. Pensar pluriversalmente implica em, necessariamente, construir uma relação outra com os povos existentes e suas culturas. Implica em construir nosso caminho de emancipação seguindo os princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica, ancestralidade, história e memória. Os povos e suas culturas não são selvagens, mas sim quem os invade e viola seus direitos, sua forma de ser e viver de forma autodeterminada (SILVA, 2014).

Desse modo, a Pedagogia Griô apresenta-se como uma pedagogia aliada da perspectiva decolonial: por propor a consideração e a utilização dos conhecimentos tradicionais, ancestrais e culturais das comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas...) e, com isso, parte da ecologia de saberes, possibilitando a visibilização de saberes específicos de grupos subalternizados como os quilombolas; questionar e transgredir elementos da configuração modernidade/colonialidade (o universal e o global perdem a centralidade e dividem a importância com o local e o particular); por validar não apenas o conhecimento científico, mas também os demais conhecimentos tradicionais; por promover o acolhimento e o direito à diferença ao não considerar os sujeitos de uma comunidade quilombola como sujeitos fora do padrão estabelecido; por se tratar de uma pedagogia cujos princípios sugerem a construção de uma sociedade outra, em que as escolas de Educação Básica representam espaços fundamentais nessa construção por atuarem na transgressão da colonialidade do saber, do poder e do ser.

A Pedagogia Griô também se mostra como uma pedagogia aliada da perspectiva decolonial por ser idealizada a partir e para as reais necessidades de grupos marginalizados no intuito de garantir que toda diferença possa dialogar nos mesmos espaços com igualdade e garantir que a educação nos espaços em que habitam esses grupos seja efetivada e promova cada vez mais transgressões nos currículos escolares, ao invés de manter a proposta de um desenvolvimento unilinear e unidirecional cuja epistemologia consiste em

definir/separar/invisibilizar sujeitos e conhecimentos a partir de um processo de hierarquização racial.

Outro aspecto que possibilita considerar a Pedagogia Griô como uma pedagogia decolonial é por dialogar com a Lei 10.639/03 e todas as reivindicações de que ela trata. Tal lei é um instrumento inspirador de outras ideologias, metodologias e epistemologias, pois com ela é possível desenvolver uma pedagogia decolonial, promovendo uma descolonização dos currículos (OLIVEIRA, 2018), afinal o seu surgimento já é um acontecimento decolonial, visto que ela foi fruto de reivindicações históricas de militantes do Movimento Negro, de forma que seus documentos propõem uma subversão às tradições curriculares que, na maioria das vezes, constroem um lugar de conversa único, ancorado na ideia de que o conhecimento científico marcadamente eurocêntrico dará conta de todas as questões presentes numa escola, que ainda é reprodutora das discriminações étnico-raciais. Dessa forma, pode-se concluir que os referenciais presentes na legislação possibilitam a pedagogia decolonial na medida em que expõem a colonialidade do poder, do saber e do ser, possibilitando a mobilização em torno das questões ocultas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Por dialogar com a Lei 10.639/03, a Pedagogia Griô se alinha a uma educação para as relações étnico-raciais e, por esta razão, se alinha também a uma educação antirracista que, por sua vez, sugere

Desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, restaurando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15)

Diante disso, a Lei 10.639 não se apresenta como algo engessado, como algo que apenas normatiza, mas, como um caminho institucional para garantir uma educação antirracista e, portanto, decolonial. Nas Diretrizes (2004), a decolonialidade é pedagogicamente expressa por pedagogias de combate. Nesse sentido, a Pedagogia Griô se configura como uma pedagogia de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação para as relações étnico-raciais positivas visando fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Enquanto pedagogia de combate, precisa estar atenta para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos fundamentais para a vida pessoal e profissional, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais, pois, mesmo que as formas de discriminação de qualquer

natureza não tenham o seu nascedouro na escola, é preciso investir e insistir na reeducação das relações étnico-raciais, pois o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004).

Abordar a Pedagogia Griô como uma pedagogia aliada da perspectiva decolonial implica compreender que a educação decolonial contempla a educação para as relações étnico-raciais, um tipo de educação em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação para as relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, “[...] tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação” (GOMES, 2008, p. 83).

O sistema de educação vigente em nosso país reflete a imposição violenta e antidemocrática de um saber acima do outro, contudo, é um sistema onde também há fissuras e brechas que são ocupadas pela decolonização do saber. A Pedagogia Griô penetra nessas fissuras da colonização do saber, rompendo com a hierarquização da tradição escrita em detrimento da tradição oral. É uma pedagogia que se relaciona com a teoria decolonial porque possibilita romper com a hierarquização dos saberes entre idades, ao propor a valorização das sabedorias dos mestres griôs, e que propõe um conhecimento que seja internalizado através da música, do mito, da dança, das emoções, das histórias de vida e dos ofícios.

Os movimentos sociais e a implementação de políticas públicas referentes à educação para as relações étnico-raciais possuem um papel importante porque possibilitaram à Pedagogia Griô penetrar as fissuras da colonização do saber e, então, buscar romper a hierarquização da tradição escrita em detrimento da tradição oral. O entendimento das maneiras por meio das quais as questões referentes à cultura negra e temas como gênero, lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas e tratadas de forma desconexa em relação à vida social no cotidiano da escola, se apresenta como um movimento que caracteriza um avanço por configurar uma ruptura epistemológica no âmbito da educação.

No contexto educacional atual, a Pedagogia Griô se apresenta como uma reinvenção de métodos de educação, participação e encantamento do social que prima pela valorização da palavra, dos afetos, das memórias e dos rituais da tradição oral e pela aproximação/diálogo com a comunidade e com os valores ancestrais africanos e indígenas. Assim, traz para o

centro da roda da educação a vida, a identidade e a ancestralidade e, com isso, propõe a construção de um modelo outro de sociedade-comunidade, mediado pela cooperação, pelo afeto e pelo respeito aos mais velhos e mais velhas e à nossa ancestralidade.

Tomando como base metodológica a ancestralidade, os saberes, as histórias, a oralidade, a ludicidade, os símbolos, os mitos, os fazeres e a expressão corporal, encontra-se na Pedagogia Griô condições para dialogar com as diferenças coloniais a fim de emancipar o sujeito, de combate à discriminação racial e de criação de mecanismos de valorização da cultura negra. Ao propor uma construção (coletiva) do conhecimento a partir das experiências e vivências de cada sujeito, fortalece o movimento de resistência dos marginalizados e segregados no/do processo educativo, uma perspectiva que aponta para uma educação/pedagogia decolonial, pois, conforme destaca Oliveira (2018), busca a construção de um novo espaço epistemológico que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais de forma que se questione a hegemonia de um sobre o outro para, então, alcançar, de fato, o processo de decolonização no âmbito da educação.

Nesse contexto, o processo de decolonização consiste em uma práxis onde insurgir possibilita novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Diante disso, “[...] decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica” (OLIVEIRA, 2018, p. 102). Para tanto, precisamos pensar a partir dos sujeitos subalternizados, a partir daqueles excluídos pelo processo da colonialidade, como indígenas, negros, mulheres e homossexuais, minorias marginalizadas também na lógica educativa hegemônica eurocêntrica. Diante do exposto, o que se percebe é que a Pedagogia Griô se configura como uma ação decolonial, pois, ao buscar na ancestralidade do povo brasileiro suas referências, acaba por fazer também um movimento decolonial no contexto da educação, de modo que os corpos subalternizados não sejam mais invisibilizados, silenciados e negados.

CAPÍTULO II: MATERIAIS, FONTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aprovação e implementação da Lei nº 10.639/2003 aponta um leque de possibilidades de se tratar pedagogicamente com a história e cultura negra e seus inúmeros conhecimentos dentro da escola. Nesta perspectiva, se apresenta a questão basilar para a pesquisa versa sobre a compreensão de como a utilização da Pedagogia Griô nas aulas de História pode ser um instrumento eficaz na construção de um conhecimento que permita aos professores e alunos a compreensão da sua identidade e ancestralidade africana e, ao mesmo tempo, possibilite a superação de preconceitos e estereótipos relacionados à História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

O estudo tem como fontes a utilização de contos africanos de transmissão oral como os contos “O Viajante e a Causa”, “A Última História” e “Desafio aos Jovens” narrados pelo Griot Toumani Kouyaté⁷; histórias de transmissão oral da população negra do Amapá, em especial do quilombo do Curiaú, como um fato curioso narrado por seu Sebastião Menezes da Silva⁸, intitulado “Acontecimento”; histórias, saberes e fazeres ancestrais presentes nos versos dos ladrões de Marabaixo, destacando o ladrão “Marrocos” – escrito por Josué Videira e Manuel Duarte - que traz a história da transferência da antiga Mazagão do Marrocos para o Amapá.

O Marabaixo inclui formas complexas de transmissão tradicional, na fixação da história local por meio de canções, de forma que as sessões não são apenas a celebração religiosa, mas também momentos de reforço da memória pública e coletiva das comunidades que o praticam (INRC MARABAIXO, 2013).

Diante disso, a prática da Pedagogia Griô a partir das vivências (rituais de vínculo e aprendizagem) envolvendo a roda com dinâmica da roda de contação de histórias e contos, além de outras possibilidades de ensino, auxiliam discentes da Escola Estadual São Paulo na construção de uma perspectiva dialógica que quebrem paradigmas assentados em heranças históricas e possam proporcionar uma visão de mundo que promova o reconhecimento do outro e, neste caso, da herança africana que é um dos elementos construtores da identidade brasileira. Além disso, outras fontes foram utilizadas na construção deste trabalho: fontes bibliográficas a serem localizadas em bibliotecas físicas e em sites da Internet; fontes escritas

⁷ Griot, nascido em Burkina Faso, na África ocidental, pertencente à linhagem dos primeiros *griots* do Mali – que remonta ao século XIII.

⁸ Agricultor, pesquisador e escritor sobre o quilombo do Curiaú e autor do livro Curiaú, a marca de uma geração.

como o Caderno de Atividades – Saberes e Fazeres do projeto “A Cor da Cultura”⁹, registros do caderno de campo, Legislação Educacional: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Lei 9394/96; Lei 10.639/03; Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino de História, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Através da adoção desta prática pedagógica, procurar-se-á identificar o modo pelo qual os elementos da cultura de África podem ser trabalhados em sala de aula, no sentido de despertar o interesse discente para a sua identidade, de forma que possam compreender os povos africanos como produtores de saberes, pois percebe-se ao término de cada conto ensinamentos com vistas a mostrar um sistema de valores e ética solidificados através das histórias presentes nos contos e histórias.

Neste estudo, a escola é um espaço de produção de conhecimentos, marcada por práticas que legitimam o discurso dominante e embora não estejam aparentes, permeiam o currículo escolar. Segundo Chartier (2002, p. 17), não há neutralidade nos discursos, pois eles “[...] produzem estratégias e práticas [...] que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar [...] suas escolhas e condutas”. Com isso, a sociedade apresenta ainda referências estereotipadas e preconceituosas acerca da população negra que ainda nos dias de hoje são reproduzidas no interior de nossas escolas.

Trata-se, portanto, de um espaço escolar ancorado em um currículo transversalizado pelo eurocentrismo. Dentro dessa perspectiva, a noção hegemônica de cultura tem sido ressignificada por diversas organizações da sociedade civil e por órgãos governamentais como uma ferramenta importante para o fortalecimento da qualidade das escolas públicas brasileiras. Para tanto, elas extrapolam o conhecimento formal do currículo escolar e propõem o conhecimento que vem do território, das tradições culturais, das histórias pessoais, da ancestralidade.

No tocante à Pedagogia Griô, uma pedagogia que se alinha à Educação para as Relações Étnico-raciais, cabe destacar que a mesma tem como finalidade mostrar uma referência simbólica e identitária dos povos de África na realidade brasileira, apontando elementos de matriz africana que foram decisivos na construção da identidade nacional e da cultura brasileira para os alunos que pouco ou nada conhecem da sua realidade, visto que o modelo presente ainda é profundamente eurocêntrico, branco e, em certa medida, racista. A lei 10.639/03 veio com a finalidade de reduzir os graves níveis de racismo estrutural ainda

⁹ Projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, o qual realiza ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

presentes na realidade nacional e a adoção desta forma pedagógica auxilia no processo de construção histórica da identidade negra aos alunos.

Trazer a lei 10.639/03 à baila neste texto implica abordar os Movimentos Sociais Negro e Quilombola que questionam o currículo escolar, o material didático e reivindicam a inclusão da temática racial na formação de professores e as Ações Afirmativas, que visam transformar positivamente as ordens cultural, pedagógica e psicológica alicerçadas no mito da democracia racial que atinge, particularmente, os negros. Apesar das ações afirmativas resistirem bem às críticas que lhes são feitas, cabe a nós refletirmos acerca de seu efetivo papel na complexidade das práticas sociais brasileiras e seu impacto no imaginário brasileiro, perpassando por ideias de democracia racial e negação de preconceitos, considerando, nesta perspectiva, como democracia racial a liberdade dos indivíduos numa determinada sociedade, independentemente de sua cor ou etnia.

Para o Movimento Negro, a educação representa um dos caminhos que possibilita superar a condição social dos negros. Segundo Santos (2004, p. 22), “[...] mesmo sendo um passo importante, visto como fator de integração socioeconômica e de competição com os brancos, após a abolição, o ingresso à escola, não foi suficiente para a sua ascensão”.

De fato, o reconhecimento de que a escola tem uma responsabilidade no que se refere à reprodução das desigualdades ou do preconceito racial levou o movimento negro a perceber que a escola sozinha, mesmo sendo indispensável, não poderia resolver todos os problemas implicados na condição negra, daí a importância da luta pelas ações afirmativas, ou seja, por políticas de promoção da igualdade racial.

A educação formal sempre se constituiu como um ponto de partida no cenário das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Foi a partir das características impostas por esse modelo de educação, tais como: ter um espaço próprio para ocorrer, ser desenvolvida nas escolas, ser institucionalizada e prever conteúdos, ser metodicamente organizada, seguir um currículo, ser dividida em disciplinas, seguir regras, leis, dividir-se por idade e nível de conhecimento, segundo Cascais e Terán (2014), que tais reivindicações começaram a surgir através da luta pela necessidade de incorporar e reconhecer a identidade negra, entendida por Gomes (2005, p. 43) como “[...] uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro”; a legitimidade da sua cultura e as contribuições dos negros para a formação social do Brasil. De acordo com Guimarães (2002, p. 106):

Uma das principais reivindicações foi a “mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino, os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a autoestima e o orgulho”.

A partir desta necessidade de reivindicar, os movimentos antirracistas, tomando como base a política de Ações Afirmativas, passaram a cobrar do Estado, no âmbito da educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira no currículo escolar por perceber que, até então, o sistema brasileiro de ensino assumia um papel de produtor e reprodutor da discriminação racial contra os negros e seus descendentes, o que caracteriza um percurso totalmente contrário àquilo que propõe as Ações Afirmativas ao solicitar uma discussão sobre questões como o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e políticas contra esses problemas.

Diante do exposto, percebe-se que a Pedagogia Griô apresenta como uma metodologia alternativa para a implementação de um currículo alternativo para o ensino de História e que, ao buscar na ancestralidade do povo brasileiro suas referências, está também fazendo um movimento decolonial no âmbito da educação, uma vez que pensa a educação a partir de uma lógica contra a hegemonia eurocêntrica ao apontar para a valorização de sujeitos/culturas subalternizados, excluídos pelo processo da colonialidade. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que propõe transversalizar o currículo escolar ao invés de ocupar o lugar de uma abordagem disciplinar.

Partindo desta premissa, a Pedagogia Griô trabalhada nas escolas tem como objetivo mostrar as memórias dos povos de África com vistas à produção de uma matriz identitária na qual o aluno se reconheça na sua negritude e possa conhecer a história de seu povo originário e incorporar esta memória ao seu desenvolvimento cognitivo e produzir, por meio desta possibilidade dialógica, uma visão de mundo antirracista e voltada para o respeito à diversidade social e cultural existente no Brasil e superar em definitivo a ‘fábula das três raças’¹⁰ construída para dar suporte ao atual quadro de coisas do Brasil. Dentro dessa perspectiva, trata-se de uma pedagogia que requer do professor uma prática docente que se alinhe ao que propõe a Pedagogia da autonomia onde Freire (2011) aponta saberes necessários à prática educativa.

Outro conceito fundamental para esse estudo é o de memória. Filosoficamente, memória refere-se à capacidade mental de armazenamento de informações, sejam de

¹⁰ DA MATTA, Roberto. “Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira”. In: **Relativizando**. Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58- 85.

experimentações ou de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, e de trazer essas informações à tona quando necessário. Ora, o conhecimento se produz por meio de memórias de um passado consolidado no presente. Isso é perceptível quando, por exemplo, ao sentir o cheiro de um tempero que percebíamos, quando crianças, temos a sensação de que voltamos ao passado ou buscamos nossas lembranças de infância.

Ainda com relação ao conceito de Memória, cabe destacar que este é crucial para o desenvolvimento da própria História, sem ela não haveria estudo nem conhecimento. É preciso, pois, uma postura dos historiadores para lidarem com esses conceitos, pois, segundo Le Goff (2003, p. 471), “[...] a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Os estudos sobre a memória ocupam várias áreas do conhecimento humano, cada qual gerando as suas próprias concepções e argumentos científicos. Para Munanga (2009, p. 16) nos diz que a memória “[...] é um fenômeno que se constrói coletivamente”. Nesse contexto, a coletividade torna-se um elemento de validade e relevância, assegurando, desse modo, a necessidade de reconhecer no aspecto coletivo um aliado para a credibilidade da memória.

2.1 Procedimentos metodológicos

Considerando os procedimentos metodológicos, foi feito um estudo mais detalhado do conto de transmissão oral “Desafio aos Jovens” além de outras histórias e contos de África, no qual foi focalizado o estudo sobre a tradição oral enquanto herança africana e memória, além de romper os paradigmas preconceituosos, buscando levar para o ambiente escolar outra visão e conhecimento do continente africano.

Foi realizado, também, um levantamento bibliográfico através da leitura de teses e dissertações, tomando como fonte básica de referência para localizar os trabalhos o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, que aborde essa temática e aos estudos que estão direcionados aos assuntos como identidade cultural, contos, literatura africana, literatura infanto-juvenil, contos na escola, dentre outros. Com base nisto buscar-se-á atribuir aos resultados desta pesquisa no campo educacional, curiosidades sobre alguns povos, possibilitando o reconhecimento da influência sobre a nossa cultura e despertar o olhar para perceber que a muito da África em todos nós através de histórias verídicas encontradas nos contos.

Será apresentada uma proposta de oficina para o ensino de história, esta atividade pode

ser realizada, principalmente no âmbito de ensino de escolas públicas e particulares, além de outros espaços. Será proposto uma oficina que utilize elementos da metodologia da Pedagogia Griô e contos africanos para professores e coordenadores pedagógicos, com intuito de trabalhar as identidades dos povos de África por meio de atividades de contação de história, produção musical e outros aspectos da cultura negra.

Na proposta de oficina também será apresentado o uso da entrevista, pois torna-se a estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma. Em investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Para Duarte (2004, p. 215), as entrevistas:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

2.2 Lócus da pesquisa

A Escola Estadual São Paulo foi criada no dia 06/02/96, através do decreto nº 0287/96, fica localizada a Avenida São Paulo Apóstolo nº 2384, Bairro Paraíso – Santana – AP. A instituição funciona em um prédio alugado pertencente a mitra diocesana de Macapá.

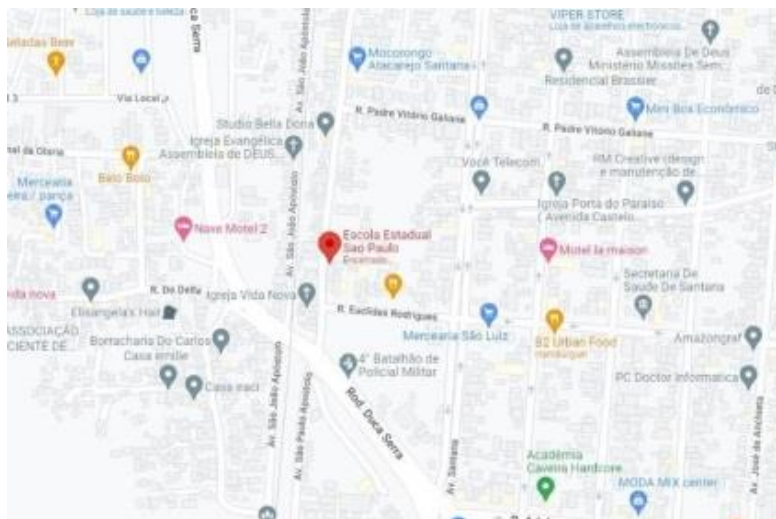
O quadro funcional desta escola é composto por 60 servidores: 31 professores¹¹, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 orientadora, 1 diretora, 1 secretário, 3 auxiliares educacionais e 21 servidores do apoio (7 merendeiras, 11 faxineiros e 3 porteiros)

De acordo com o Censo Escolar de 2022, a escola atende uma clientela de 465 educandos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental de 09 anos, distribuídos em 17 turmas: 09 turmas no turno da manhã e 08 turmas no turno da tarde.

Este estabelecimento de ensino recebe alunos do próprio bairro Paraíso de Santana-AP, mas, a maioria dos estudantes são procedentes dos bairros circunvizinhos. A escola funciona há 27 anos e tem uma estrutura regular com 09 salas de aulas climatizadas e com ventiladores, um bloco administrativo distribuído em: direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar, sala de professores, sala de planejamento, sala de ensino especial (AEE), laboratório de informática (LIED), sala de projetos (leitura e TV ESCOLA), sala de práticas restaurativas,

cozinha, despensa, refeitório, banheiros masculinos e femininos, depósito e quadra recreativa.

Figura 2 - Localização da Escola Estadual São Paulo – STN/AP



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Escola+Estadual+Sao+Paulo>>

A Escola Estadual São Paulo possui Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual aponta como missão “oferecer um ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania, bem como, a construção de uma identidade que seja o reflexo da comunidade escolar, em consonância com o compromisso e com a educação”. (2018, p.05).

A proposta teórica filosófica desta instituição é alicerçada na tendência pedagógica Progressista Crítico Social dos Conteúdos e tem como prioridade ofertar uma educação de qualidade visando formar o cidadão crítico e consciente para atuar no meio social, através de uma educação que trabalha os valores éticos e morais, para a vida em sociedade. (2018, p.07).

O referido PPP traz como objetivo geral: “Elevar o desempenho acadêmico dos alunos, reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores, tais como: nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros, priorizando conteúdos e estratégias de ensino”. (2018, p.16)

Esta instituição desenvolve ações relacionadas a temas transversais através de projetos e atividades em sala de aula, explorando temas como: preconceito racial amparado pela Lei nº 10.639/2003, que trata do ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, bullying, sexualidade, Paz e outros, [...]. (2018, p.18).

2.3 Proposta de oficina: componentes da cultura Griô africana

A oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracteriza-se pela “[...] construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAUI, 1999, p. 23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento. Esta proposta de oficina se aproxima do que propõe a Pedagogia Griô, uma Pedagogia que tem a vivência como um de seus elementos formativos. Trata-se de uma oficina que possibilita vivenciar uma experiência de ensino e aprendizagem em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento.

2.3.1 Construção da oficina: “contação de história sob uma perspectiva Griô”

Com relação ao produto proposto, considera-se que são vários os elementos que compõem o planejamento de uma oficina, os quais devem estar articulados entre si e diretamente associados ao objetivo da oficina. Lopes et al., (2009) orientam que antes de planejar uma Oficina é necessário que sejam encontradas respostas para as seguintes perguntas: Qual tema será trabalhado? Qual o objetivo se pretende alcançar? Com quem se vai trabalhar? Quais as características dos participantes?

A oficina intitulada “Contação de história sob uma perspectiva Griô” será apresentada como proposta futura e estima-se uma carga horária de 05 horas/aula. A metodologia aplicada terá como base a Pedagogia Griô. Pois a mesma “[...] intensifica uma percepção afetiva e simbólica que toca no sentido da vida de uma identidade intensamente comprometida com a ancestralidade e o projeto de vida de sua comunidade” (PACHECO, 2006, p. 86). O que se pretende é reconhecer a importância da tradição oral e a sabedoria ancestral, integrando-a ao fazer pedagógico da escola.

A oficina tem como objetivo geral: Desenvolver a metodologia da Pedagogia Griô com os docentes, a fim de Sensibilizar a comunidade escolar para a importância da tradição oral no processo de ensino aprendizagem, em especial no Ensino da História e Cultura Afro brasileira e Africana.

A oficina apresenta como objetivos específicos: a) Testar e validar a Pedagogia Griô como sugestão metodológica para Ensino de História; b) Valorizar as práticas e os saberes de tradição oral; c) Exercitar e desenvolver recursos essenciais na prática de contar histórias; d) Reconhecer o professor como um contador de histórias; e) Ressignificar valores e crenças

acerca do continente africano; f) Empregar contos africanos para trabalhar a história e cultura africana e afro brasileira; g) Utilizar elementos da vivência griô nas aulas de História; h) Contar/recontar histórias.

A divulgação da Oficina será realizada através das redes sociais e as inscrições poderão ser feitas através de formulários online.

A testagem da Oficina será no momento da sua execução e a validação da mesma ocorrerá no término de sua execução através do preenchimento do formulário de validação que objetiva analisar a oficina em seu caráter didático, sua utilidade para a formação continuada dos docentes e como metodologia de ensino.

CAPÍTULO III: PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional proposto neste estudo trata-se de uma oficina pedagógica com o tema: “Contação de história sob uma perspectiva Griô”, que tem como objetivos:

- Desenvolver a metodologia da Pedagogia Griô com os docentes, a fim de Sensibilizar a comunidade escolar para a importância da tradição oral no processo de ensino aprendizagem, em especial no Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Testar e validar a Pedagogia Griô como sugestão metodológica para Ensino de História;
- Valorizar as práticas e os saberes de tradição oral;
- Reconhecer o professor como um contador de histórias;
- Resignificar valores e crenças acerca do continente africano;
- Empregar contos africanos para trabalhar a história e cultura afro- brasileira e africana;
- Utilizar elementos da vivência griô nas aulas de História;
- Contar/recontar histórias.

A escolha da oficina pedagógica se deu em virtude de a pesquisadora enxergar nessa estratégia, com base na fundamentação epistemológica aqui apresentada, um caminho coerente com as finalidades da pesquisa, pois, conforme Vieira e Volquind (1997, p. 14) “Seus objetivos finais se enquadram na defesa de uma instituição escolar capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos seres humanos e, por conseguinte, promotora de modelos de sociedade mais democráticos, cooperativos e justos”. Além disso, a ênfase no processo, no enquanto, e não apenas no resultado final, possibilitou um trabalho construído não “para”, mas “com” os sujeitos participantes, buscando atender aos interesses e às necessidades desses.

Na área de ensino, o Produto Educacional é definido como o resultado tangível gerado a partir de uma atividade de pesquisa cuja elaboração tem como intuito responder a uma questão problema oriundo de um campo prático profissional (RIZZATTI, MENDONÇA, 2020, p. 04).

Ressalta-se que o produto proposto está localizado, conforme o documento da área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Brasil, 2013 – 2017), na tipologia Curso de Capacitação profissional, na qual se inclui atividades de capacitação criada e organizada, cursos, oficinas, entre outros.

O Produto Educacional, Oficina Pedagógica: “Contação de história sob uma perspectiva Griô”, está vinculada ao trabalho de pesquisa intitulado: “O Uso da Pedagogia

Griô nas Aulas de História: possibilidades a formação docente continuada do 4º e 5ºano do ensino fundamental da escola estadual São Paulo – Santana/AP. A materialização do Produto Educacional em forma de oficina pedagógica foi organizada a partir da metodologia da Pedagogia Griô proporcionando um espaço para o diálogo, vivência e reflexão de elementos essenciais para um trabalho que se pretende, de forma intencional, ter o alicerce na defesa da educação étnico-racial nas escolas.

O produto se caracteriza como um instrumento de relevância em proporcionar a formação continuada para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, que se justifica em virtude do trabalho que exercem, os quais ocupam uma função estratégica nesse espaço de produção e reprodução de saberes que é a escola.

Dessa maneira, emana o produto educacional proposto, na forma de oficina pedagógica, perspectivando um espaço de diálogo, vivência, reflexão, criação e troca de experiências. Nessa vertente, as oficinas se caracterizam como importante espaço de reflexão para superação da distância entre o pensar e o fazer na construção de caminhos estratégicos em que haja a integração dos pressupostos teóricos e a prática pedagógica (PAVIANI, FONTANA, 2009).

Portanto, a Oficina Pedagógica, aponta como importante alternativa para o fortalecimento do trabalho desses profissionais em sua contribuição para o trabalho com temas referentes a história e cultura afró-brasileira e africana.

A oficina será realizada com base na metodologia proposta pela Pedagogia Griô. Pois a mesma “[...] intensifica uma percepção afetiva e simbólica que toca no sentido da vida de uma identidade intensamente comprometida com a ancestralidade e o projeto de vida de sua comunidade” (PACHECO, 2006, p. 86). O que se pretende é reconhecer a importância da tradição oral e a sabedoria ancestral, integrando-a ao fazer pedagógico da escola.

3.1 A oficina – contação de história sob uma perspectiva Griô

Por acreditar que o professor deva enxergar além do seu próprio aprendizado e seja capaz de mobilizar os conhecimentos aprendidos durante a sua formação inicial para compreender a realidade que vai atuar, o roteiro das oficinas pedagógicas foi elaborado partindo do pressuposto que quanto maior for a vivência dos mesmos com experiências didático-pedagógicas reais, maior é a possibilidade de se promover uma formação consistente e que corresponda às necessidades e barreiras impostas pela profissão. Uma das alternativas para se tentar prover tal vivência de experiências é por meio de oficinas de ensino que,

segundo Vieira e Volquind (2002, p. 11), se configuram como:

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11)

Os participantes de uma oficina pedagógica são atores e sujeitos que produzem modos de interação capazes de superar a aplicação acrítica de teorias ou a prática pela prática, destituída de fundamentos teóricos. De tal maneira, a organização das oficinas é capaz de produzir experiências que permitam a integração teoria-prática e fomentem o desenvolvimento da autonomia docente (FREIRE, 2009), contribuindo para a geração do conhecimento a partir da cumplicidade entre professores, alunos e recurso instrucional (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Acreditando em tais fatores, a organização das oficinas teve como objetivo principal desenvolver a metodologia da Pedagogia Griô com os docentes, a fim de sensibilizá-los para a importância da tradição oral no processo de ensino e aprendizagem, em especial no ensino de história, oferecendo oportunidade para que os mesmos possam vivenciar momentos voltados para o estudo e para a prática da Pedagogia Griô.

O desenvolvimento da oficina está organizado em três momentos: o primeiro para discussão e estudo do tema (**Pedagogia Griô e tradição oral**), o segundo momento para a etapa de desenvolvimento da oficina de contação de história (**Memória ancestral e mediação de histórias**) e o terceiro para a **Avaliação**.

3.2 Detalhamento das atividades

3.2.1 Primeiro momento

Quadro 1 - Descrição do primeiro momento da oficina: **Pedagogia Griô e tradição oral**

ATIVIDADE	OBJETIVO	ESTRATÉGIA	TEMPO
Ritual de vínculo e aprendizagem (Pedido de	Reverenciar os ancestrais e Iniciar a afirmação de identidade no centro da roda.	Pedir para que cada pessoa pense em uma/um mais velho/a e peça a bênção a ele/a, seus avós,	

benção) -		recuperando na memória como era a sua fisionomia, seus gestos e seus jeitos e ao final de seu pedido diga: eu sou..... (dizendo seu nome)	40 min
Apresentação do facilitador	Apresentar os objetivos da oficina.	Mediação de uma roda de identidade para sensibilização inicial das atividades, utilizando um canto popular: “Bebedor” “Eu ia passando, ô iá iá Pelo bebedor, ô iá iá Meu chapéu caiu ô iá iá Meu amor panhô, ô iá iá”	20 min
Diagnóstico do conhecimento prévio dos docentes sobre a Pedagogia griô.	Identificar conhecimentos iniciais dos docentes sobre a Pedagogia griô.	Detalhamento dos pontos mais importantes sobre as temáticas: Pedagogia Griô; e Valorização dos saberes e fazeres dos mestres de tradição oral	50 min
Diálogo mediado pelo facilitador junto aos participantes.	Aprofundar o diagnóstico sobre a compreensão dos sujeitos participantes a respeito da tradição oral e	Exemplos de saberes e as práticas de transmissão oral presente na comunidade.	40 min

	sua importância para o ensino de história.		
Ritual de vínculo e aprendizagem (Integração da roda)	Potencializar as “memórias, expressões orgânicas e psico-sociais da Identidade, o vínculo com a Ancestralidade e a celebração da vida” (PACHECO, 2017, p. 2). Nessa etapa..... cantigas e danças rítmicas do trabalho, umbigadas, samba de roda, quadrilhas, marabaixo, batuque e outras.	Ciranda: Peneira/Mulher Rendeira (Mariene de Castro) Eu tava na peneira Eu tava peneirando Eu tava num namoro Eu tava namorando Olé, mulher rendeira Olé mulher rendá Tu me ensina a fazer renda Eu te ensino a namorá	10 min

O primeiro momento constitui-se da apresentação do tema da oficina e em seguida a realização um ritual de vínculo e aprendizagem (Pedido de benção). O facilitador poderá usar um o maracá para marcar quem tem o poder de fala. Explicar o que é o maracá, a que povo ele pertence e como ele está ligado à ancestralidade do país (o maracá é um instrumento indígena usado para se comunicar com os ancestrais). Após as explicações iniciais Pedir para que cada pessoa pense em uma/um mais velho/a e peça a benção a ele/a, seus avós, recuperando na nossa memória como eram seus corpos, seus gestos, seus jeitos, seus cabelos e ao final de seupedido diga: eu sou..... (dizendo seu nome).

Para romper o gelo inicial e apresentar os objetivos da oficina sugerir a realização de uma roda de identidade, utilizando um canto popular “Bebedor” disponível no vídeo *Pedagogia Griô A Reinvenção da Roda da Vida*¹².

Com os participantes organizados numa roda, apresentar os versos do canto “Bebedor”. Em seguida pedir que todos cantem. Ao terminar os versos, o mediador pegará o chapéu do centro da roda, falará seu nome e um valor que seja importante para aquele

¹² YOUTUBE. Canal grãos de luz. *Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida*0. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nsov4uThpmQ>>. Acesso em 15 fev. 2023.

momento. Logo após, os participantes continuarão a vivência até que todos tenham participado.

Canto popular “Bebedor”
 Eu ia passano, ô iá iá
 pelo bebedor, ô iá iá
 meu chapéu caiu, ô iá iá
 meu amor panhô ô iá iá”

Explorar os versos do canto popular e dialogar sobre a importância da tradição oral no continente africano, apresentar importância dos griot de África e refletir sobre a valorização da tradição oral nas escolas.

Nessa perspectiva, Amadou Hampâté Bá (2010), historiador e genealogista africano, faz referência ao uso da oralidade, quando discorre sobre a importância que ela tem para o povo africano. Segundo o autor, para a cultura africana, a oralidade conduzida por meio da memória, é muito mais significativa do que a própria escrita. Nesse sentido, Hampâté Bá (2010) afirma que:

“Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram os cérebros dos homens. Antes de colocar seus pensamentos nos papéis, os escritos ou os estudiosos mantêm um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168).

Na África, as narrativas se tornam presentes por meio das falas dos griots, responsáveis por contar a história de famílias africanas, de modo a apresentá-las através de gerações. Eles têm a função de falar pelo outro. Eles produzem suas falas como anunciantes e narradores da vida de cada geração; têm a liberdade de contar histórias, cantar, compor. De acordo com Hampâté Bâ (2010), um griot é um conhecedor da história das famílias, conhecidas através de gerações por meio desses genealogistas.

Dessa forma, a Pedagogia Griô parte da necessidade da transmissão dos saberes e fazeres, os quais se alinham a uma perspectiva cultural, isto é, um saber que era determinado pela figura de um sábio, o qual compartilhava os contos africanos de geração em geração, de pais para filhos, avós para os netos e dos mais velhos para os mais jovens. Neste segmento, Pacheco (2006) destaca que a pedagogia Griô se caracteriza como uma pedagogia que se desencadeia a partir da vivência dos afetos e da cultura, o que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, bem como entre os grupos étnicos-raciais possibilitando uma melhor interação entre os saberes ancestrais e a tradição oral e as ciências formais para que assim exista uma elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tenha como foco o fortalecimento das identidades e a celebração da vida.

Para finalizar as atividades do primeiro momento sugerimos mais um ritual de vínculo e aprendizagem (Integração da roda)

Ciranda: Peneira/Mulher Rendeira(Mariene de Castro)

Potencializar as “memórias, expressões orgânicas e psico-sociais da Identidade, o vínculo com a Ancestralidade e a celebração da vida” (PACHECO, 2017, p. 2). Nessa etapa cantigas e danças rítmicas do trabalho, umbigadas, samba de roda, quadrilhas, marabaixo, batuque e outras.

Assim como já enfatizado, a pedagogia Griô, no que diz respeito sua vivencia busca empreender uma nova forma de desenvolver a educação, pautada principalmente na experiencia do dialogo entre tradição oral e educação formal; comunidade e escola, mestres griôs aprendizes e educadores, identidadee ancestralidade, apresentando um modelo de ação pedagógica que contém seus elementos cruciais: a música, o movimento (dança), energia emocional, mitos (artefatos) e simbolos, história de vida e ofícios tradicionais (PACHECO, 2006).

3.2.2 Segundo momento

- **Memória ancestral e mediação de histórias.**

O segundo momento da oficina visa estabelecer um diálogo sobre Tradição oral, ancestralidade e mediação de histórias.

Visando preparar os participantes para a contação de história recomenda-se retomar as atividades com um Ritual de vínculo e aprendizagem (Harmonização): Brincadeira musical “Dá sua Mão”,¹³, com a música “**Uma História**” (Grupo - Palavra cantada).

Música: Uma história

Eu vou te contar uma história, agora, atenção!
 Que começa aqui no meio da palma da tua mão.
 Bem no meio tem uma linha ligada ao coração.
 Quem sabia dessa história antes mesmo da canção?
 Da tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...
 (Paulo Tatit/Zé Tatit)

Para a realização dessa vivência os partipantes devem ficar sentados no chão, um de frente com o outro segurando as pontas dos dedos do companheiro de dupla. Depois, ao

¹³ YOUTUBE. Canal Palavra Cantada.; Palavra Cantada | Dá Sua Mão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J_iz8FXxnPo&t=93s Acesso em 15 fev. 2023.

iniciar a música, um dos participantes da dupla começa a movimentar os dedos percorrendo a mão do companheiro suavemente enquanto o outro observa. Em seguida, na segunda parte da música os dois invertem os papéis.

As contações de histórias dão a tônica sobre a condução, pois se objetiva descrever como acontece a transmissão do conhecimento através da oralidade. Utilizando um conto africano de transmissão oral: “Desafio aos Mais Jovens” ou outro de sua preferência, pode-se debater com os professores os temas tradição oral e ancestralidade e mostrar o valor que as pessoas mais velhas possuem na sociedade.

Após o término da contação de história problematizar e chamar à reflexão sobre as lições presentes no conto e como essas lições podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida deverá ser realizado um momento de diálogo sobre tradição oral e ancestralidade buscando fomentar o diálogo e a livre expressão dos docentes dentro do tema proposto.

Sobre essa afirmativa ainda podemos retomar a ideia de Pacheco (2006) já discutida anteriormente, que explicita que no âmbito da vivência da Pedagogia Griô, assim como acontece com as disciplinas comuns ao currículo escolar a tradição oral é “matéria” a ser aprendida nas instituições de ensino, a escola abre espaço para o Griô/contador de histórias, mestres de capoeira adentrar naquele ambiente e contar suas experiências de vida, religiosidade, saberes, mitos, cultura local etc. possibilitando uma nova configuração curricular, fugindo das aulas focadas apenas no conhecimento trazido pelos livros didáticos, pois segundo Pacheco (2006, p. 105), a vivência “[...] é também uma didática, que tem como objetivo fortalecer os vínculos de afetividade, considerados, na educação biocêntrica, a base para um aprendizado integral, justamente por agregar várias formas de inteligência”.

Nesse ínterim, por meio da pedagogia Griô, a relevância da tradição oral se torna ainda mais crucial, pois a partir delas acabam por traduzir, reinterpretar e integrar a sabedoria ancestral as ciências, neste segmento a importância das pessoas mais velhas, conforme pensa Pereira (2014) para o relato de suas histórias, se tornam fundamentais para o aprendizado das gerações mais jovens, propiciando uma maior relação com a cultura de matriz africana.

Dando continuidade deve-se fazer uma pequena explanação sobre a valorização dos saberes dos mestres da cultura popular, suas linguagens e também a necessidade de subvertermos o preconceito linguístico tão presente em nossas práticas pedagógicas escolares que desqualificam o que se distancia do padrão estabelecido como linguagem formal.

Em seguida sugerimos uma roda de contação de história com a dinâmica “histórias que me contaram”. Cada participante fica livre para registrar uma história que ouviu de seus

pais, avós ou outro mestre griô na família. Após o registro cada participante compartilha sua história com o grupo.

Partindo desse pressuposto, é válido relembrar os estudos sobre a tradição oral, que de acordo com Vansina (2010), se caracteriza como a atitude de uma civilização oral em relação ao que é falado, ou seja, é uma ação distinta do estilo de uma civilização, que valorizou apenas o que já estava escrito. Deste modo, uma sociedade oral concebe a fala não apenas como um intermédio comunicativo cotidiano, mas como um meio que preserva sabedorias ancestrais, reverenciada pela tradição oral.

No que tange a ancestralidade, como já discutido anteriormente, pode-se enfatizar a questão da revitalização da cultura negra e a valorização da afetividade proposto pela pedagogia Griô, a qual segundo Pereira (2014), contribui na construção da identidade negra de jovens e crianças. De acordo com Barzano (2013), a pedagogia Griô tem como objetivo alertar os alunos da existência da tradição oral, bem como da própria ancestralidade, mostrando que a cultura africana com todos os seus saberes, os quais são passados de geração a geração podem contribuir de maneira contundente para o ensino e a aprendizagem.

Após a socialização das histórias memoriais com o grupo, executar uma (Roda de harmonização e despedida) com a realização de uma ciranda. Para essa vivência solicitar que os docentes se organizem numa roda, e em seguida, ensinar a letra da música e os movimentos da dança. Conduza o momento buscando envolver os participantes na celebração da Ciranda, saudando cada um, no passo da dança e de sua cantoria.

No final da ciranda solicitar que todos repitam os versos da última estrofe da ciranda (“Como poderei viver, como poderei viver. Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia. Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia.”) e devagar comessar a diminuir o ritmo da música e os movimentos da dança até fechar a roda aproximando os corpos para a despedida.

Quadro 2 - Descrição do segundo momento da oficina: **Memória ancestral e mediação de histórias.**

ATIVIDADE	OBJETIVO	ESTRATÉGIA	TEMPO
Ritual de vínculo e aprendizagem (Harmonização)	<ul style="list-style-type: none"> Concentrar as energias dos participantes para acalmar e relaxar, deixando-os, assim, mais aptos a ouvirem e participarem da contação de história. 	<p>Brincadeira musical: “Dá sua Mão”,¹⁴</p> <p>Música: Uma história (Palavra cantada)</p> <p>Eu vou te contar uma história, agora, atenção!</p> <p>Que começa aqui no meio da palma da tua mão. Bem no meio tem uma linha ligada ao coração. Quem sabia dessa história antes mesmo da canção? Da tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...</p> <p>(Paulo Tatit/Zé Tatit. Parte do Livro e DVD Brincadeiras Músicais da Palavra Cantada – Volume 1).</p>	15 min
Ritual de vínculo e aprendizagem: Contação de história.	<ul style="list-style-type: none"> Debater com os professores o tema ancestralidade e mostrar o valor que as pessoas mais velhas possuem na sociedade. 	<p>Contação de história utilizando um conto africano de transmissão oral:</p> <p>“Um rei muito rígido lança o desafio a toda a</p>	

¹⁴ YOUTUBE. Canal Palavra Cantada.; Palavra Cantada | Dá Sua Mão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J_iz8FXxnPo&t=93s Acesso em 15 fev. 2023.

		<p>juventude de seu reino que consiste em sacrificar as pessoas mais velhas da comunidade. A comunidade inteira aceita o desafio, exceto um jovem que “esconde”, no porão de sua casa, o seu avô.</p> <p>O rei, no decorrer dos dias, lança novos desafios aos jovens, que sob orientação do avô sobrevivente ao “gerontocídio¹⁵”, suplantam tais desafios”.</p> <p>Os desafios superados demonstram que a grande sabedoria da comunidade e de qualquer sociedade deve se aos ancestrais e aos mais velhos[...]”.</p>	40 min
<p>Roda de contação de história. (História de vida)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar histórias memoriais passadas de geração em geração. • criar um ambiente favorável, no qual os participantes poderão resgatar memórias e compartilhar um pouco da história pessoal de cada 	<p>Dinâmica: “histórias que me contaram”. Cada participante fica livre para registrar uma história que ouviu de seus pais, avós ou outro mestre griô na família. Após o registro cada participante</p>	60 min

¹⁵ Gerontocídio: –assassinato em massa de idosos

	docente presente.	compartilha sua história com o grupo.	
Ritual de vínculo e aprendizagem (Roda de despedida)		<ul style="list-style-type: none"> • Roda de harmonização e despedida <p>Ciranda – Lia de Itamaracá/Peixe vivo¹⁶ (Mariene de Castro)</p> <p>Essa ciranda Quem me deu foi Lia Que mora na ilha De Itamaracá</p> <p>Essa ciranda Quem me deu foi Lia Que mora na ilha De itamaracá Como pode o peixe vivo Viver fora da água fria</p> <p>Como pode o peixe vivo Viver fora da água fria Como poderei viver Como poderei viver</p> <p>Sem a tua sem a tua Sem a tua companhia Sem a tua, sem a tua Sem a tua companhia.</p>	15 min

3.2.3 Terceiro momento

- **Avaliação**

¹⁶ LETRAS. Cirandas. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mariene-de-castro/cirandas/> Acesso em 15 fev. 2023.

A avaliação de caráter formativo perpassa por todos os momentos da oficina. Ela tem por finalidade ser um instrumento educativo que informa e valora todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, tomando como base os relatos, reflexões e recursos produzidos no decorrer da aplicação da Oficina Pedagógica. Assim, o processo avaliativo proporcionará a análise dos resultados atingidos de forma crítica, o que pode ser modificado e acrescentado (VIEIRA; VOLQUIND, 2002), nesse caso, Produto Educacional.

Para finalizar a proposta de oficina pedagógica, temos a avaliação para avaliar a importância, relevância das informações passadas, coerência, a utilização da oficina enquanto objeto de aprendizagem, motivação quanto à participação e levantamento sobre dúvidas quanto às informações explanadas.

Nesse sentido, a avaliação será realizada durante a oficina, especialmente ao término do encontro. Poderá ser útil, o uso de um questionário on-line para que os sujeitos manifestem suas opiniões, pontos negativos ou recomendações para eventuais melhoras no produto utilizado.

Dessa forma os participantes, ao final da oficina, serão convidados a responderem, de forma anônima, um questionário semiestruturado, disponibilizado por meio de formulário eletrônico através do *Google Forms* (apêndice 5).

Quadro 3 - Descrição do terceiro momento da oficina.

ATIVIDADE	OBJETIVO	ESTRATÉGIA	TEMPO
Avaliação da oficina	<p>Receber contribuições avaliativas sobre a oficina, para aperfeiçoamento destaprática.</p> <p>Possibilitar discussão sobre o que se aprendeu a respeito das ações afirmativas.</p> <p>Levantar contribuições para o melhoramento</p>	<p>Perguntas discursivas para avaliar a importância, relevância e coerência das informações, quais informações mais importante, qual motivo em particular para participar dessa oficina e levantamento de dúvidas.</p>	20 min

	daoficina.		
--	------------	--	--

Portanto, esperamos que as práticas educativas elencadas na proposta de **Oficina Pedagógica: Contação de História sob uma Perspectiva Griô** se conectem entre si, favorecendo uma formação continuada para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental possibilitando uma ampliação dos conhecimentos sobre a cultura de tradição oral afro-brasileira e africana e a valorização da identidade étnica-racial dos participantes da oficina, bem como, fomenta curiosidade, debates e encantamento dos educadores em relação a tradição dos povos tradicionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Griô promove um diálogo fortalecido pela tradição oral e reposiciona o lugar social do mais velho ao reconhecer a legitimidade de um modo de produção de conhecimento diferente do modo já instituído pela colonialidade e traz outras referências como, por exemplo, os saberes, as memórias e as experiências dos Griôs para a roda da educação. Desta forma, é possível inferir que esta pedagogia está ancorada em princípios que apontam para ensino de história baseado em ações de valorização e fortalecimento da memória e dos saberes de tradição oral, portanto, solicita uma experiência pedagógica que entrecruza saberes ancestrais da cultura local e da cultura afro-brasileira e africana, saberes e fazeres do passado e do presente, tradição oral e tradição escrita, promovendo, desse modo, a integração dos saberes da tradição oral com a educação formal.

Trata-se de uma pedagogia que aponta para a discussão acerca da necessidade de mudar o formato tradicional de aula com vistas ao entrelaçamento entre os conteúdos formais e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas, um movimento possível a partir de uma experiência pedagógica que considere a valorização dos saberes e fazeres dos Mestres Griôs a serem compartilhados e que reconheça o lugar político, sociocultural e econômico desses Mestres na educação. Dessa maneira, esses saberes e fazeres, compartilhados através da tradição oral, poderiam consolidar a participação, o respeito às identidades e às práticas culturais individuais e coletivas de grupos que, historicamente, foram excluídos através de um processo de silenciamento e invisibilidade promovido pela colonialidade.

A Pedagogia Griô, por se apresentar como uma proposta que tem relação com a Educação para as Relações Étnicoraciais no ensino de história através da Lei 10.639/03, acaba por se apresentar também como uma reação ao modelo de ensino vigente. Ao representar um movimento contra hegemônico, esta pedagogia se alinha à perspectiva decolonial e, além disso, convoca-nos a pensar sobre os relevantes avanços no campo das políticas voltadas para a educação para, desta maneira, perceber uma mudança de paradigma no ensino da História.

O ensino de História que ainda não abandonou a estrutura tradicional, de viés eurocêntrico. Nesse contexto, a inserção da leitura de contos africanos por meio da vivência da Pedagogia Griô através da tradição oral nas aulas de História é, de fato, uma ação relevante, pois possibilita a exposição dos costumes, crenças de histórias e da valorização da identidade cultural de África; incentiva nos alunos o reconhecimento de suas raízes e, além disso, possibilita compartilhar saberes e valores que colaboram para a reconstrução e ressignificação sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana.

Nesse ínterim, o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana se apresenta como um tema de caráter obrigatório a ser discutido no âmbito da educação e envolve, além da escola, a família e a sociedade e não pode perder de vista seu papel de formar/educar cidadãos considerando a diversidade étnico-racial e, assim, promovendo uma Educação Antirracista.

A Pedagogia Griô é um convite para enxergar a educação de uma forma outra e com todos os sentidos (cosmopercepção) e, além disso, nos possibilita conceber a educação de uma forma outra porque seus princípios trazem para o centro da roda da educação as peculiaridades da cultura local, as subjetividades, os saberes e fazeres da comunidade, aspectos que possibilitam compreender a Pedagogia Griô como uma pedagogia que se alinha à pedagogia decolonial e que promove a construção de uma escola que representa um lugar de diálogo/encontro entre saberes ancestrais da cultura local e sua relação entre as gerações de tradição oral e as novas gerações da tradição escrita, um movimento que aponta para uma reflexão crítica sobre essa lógica dominante eurocêntrica que invisibiliza os saberes e as expressões culturais.

Considerando a importância dessa temática, esta pesquisa buscou analisar de que forma o uso da Pedagogia Griô pode contribuir com a sensibilização para a educação antirracista nas aulas de História e sua contribuição para a construção de um conhecimento histórico que permita a superação de preconceitos e estereótipos relacionados à História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Como objetivos específicos, o estudo procurou: trabalhar sob a perspectiva da Pedagogia Griô com os professores do 4º e 5º ano da Escola Estadual São Paulo para destacar a tradição oral e a importância da memória na cultura africana; usar os contos africanos com os professores e coordenação pedagógica a partir da proposta de uma oficina que trabalhe as identidades dos povos de África a partir das atividades de contação de histórias, produção musical e elementos da cultura negra amapaense; valorizar contos africanos e afro-brasileiros como recurso pedagógico no Ensino de História.

Para tanto, a pesquisa qualitativa permitiu maior possibilidade de coleta de informações pelo diálogo com os interlocutores, seja no momento da entrevista semiestruturada ou mesmo nos debates, reflexões e vivências durante o planejamento do produto Educacional Oficina Pedagógica: Contação de História sob uma Perspectiva Griô que se vinculou efetivamente à pesquisa e às suas finalidades.

Produto este, como elemento central da pesquisa, objetiva sensibilizar a comunidade escolar para a importância da tradição oral no processo de ensino aprendizagem, em especial no ensino de História. Haja vista que o mesmo, possibilitará demonstrar que é possível

trabalhar a questão étnico-racial, especificamente a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de forma interdisciplinar, unindo teoria e prática através das oficinas, ajudando os docentes a vivenciarem outras formas de ensinar e aprender, valorizando os saberes populares de tradição oral, sem deixar de trazer inteligências e epistemes de seus tempos, de seus saberes ancestrais em diálogo com a educação formal.

O produto educacional criado (Guia para realização da oficina: Contação de História sob uma Perspectiva Griô) é o apanhado de toda essa produção, permitindo que ela se estendesse não apenas para a mesma escola (em futuras ocasiões), mas igualmente para outras escolas interessadas na temática. Destacamos, ainda, que o Guia para realização da oficina: Contação de História sob uma Perspectiva Griô sugere indicações de como utilizar a metodologia da Pedagogia Griô na formação continuada de professores da educação básica para tornar mais ativo e participativo o processo de ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana, de modo a estimular a multiplicação dessa metodologia nas escolas que tiverem acesso a esse produto educacional.

Finalizando, pensamos que esse estudo não se encerra aqui. Esperamos que sirva de suporte para iniciar uma nova caminhada em busca de maiores diálogos e reflexões sobre a temática, onde o conhecimento siga uma trajetória de mão dupla, na qual todos os envolvidos no processo possam aprender e também ensinar, compartilhando conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M. (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 2. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007. p. 171.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá (SEED). **Projeto Político Pedagógico (PPP)** – Escola Estadual São Paulo, 2018.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. - 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 8, p. 167/212.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug 2013.
- _____. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio-ago., p. 89-117, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.
- _____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p. BOGDAN,
- BARZANO, M. A. L. **Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura**. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2013.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
- _____. O Narrador. In: _____. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 10. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. 335 p.
- BONVINI, E. Tradição Oral Afro-brasileira: As razões de uma vitalidade. In: _____. **Projeto História – História e oralidade**. São Paulo, SP: EDUC, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº.3. de 10 de março de 2004.
- _____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: MEC, 2005.

BRITO, D. **Mapa da Cidade de Santana**. Doutorando em Biodiversidade Tropical. Macapá, UNIFAP, 2013.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. *In*: CANDAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa, PB: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CARNEIRO, S. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASCAIS, M. G. TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal em ciências. **Revista Ciência em tela**, v. 7, n. 2, p. 01- 10, 2014.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. 12ª ed. São Paulo, SP: Global, 2003.

_____. **Literatura Oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Itatiaia & Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

CAVALCANTE, R. et. al. **Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica**. Fortaleza, CE: Edições CDH, 2001.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2001.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1991.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2002a.

_____. **O mundo como representação**. *In*: Estudos avançados, 11 (5), 1991.p. 173-191.

CHARTIER, R. **Os Desafios da escrita**. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2002b.

CORRÊA, G.C.G.; CAMPOS, I.C.P.; ALMAGRO, R.C. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.62-72

COSTA, L. C. **O espaço da Pedagogia Griô na escola oficial**. 2014. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura). Curso de Especialização em Mídia, Informação e Cultura, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

DEUS, Z. A. O corpo negro como marca identitária na diáspora africana. **XI CONLAB – Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais**, 2011. Disponível em: https://fenomenologiadasolidariedade.files.wordpress.com/2013/11/1308245884_arquivo_corpocomomarcaidentitariaartigoersaofinal-zelia.pdf. Acesso em 15 fev. 2020.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUSSEL, E. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. In: LANDER, E. (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2016.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 51-86, Ene.-Dic. 2003.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

_____. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo, SP: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 189 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 212 p.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos**

_____. O desafio da diversidade. In: _____ (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GUIMARÃES, A. S. G. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

HALE, T. A. **Griots and Griottes: masters of words and music**. Bloomington: IndianaUniversity Press, 2007.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO J. (Org.) **História geral da África**. São Paulo: Ática, 1982.

KI-ZERBO, J. [1982]. História Geral da África. *In:* **Metodologia e pré-história da África**. São Paulo, SP: Ática, 2010. (Coleção História Geral da África).

LE GOFF, J. (Coord.). História geral da África – metodologia e pré-história da África. Tradução de B. Turquetti et al. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

_____. **História e Memória**. São Paulo, SP: UNICAMP, 2003.

LOPES, J. M. C.; CURRA, L. C. D.; FERNANDES, C. L. C.; MATTOS, L.F. C. **Manual da oficina para capacitar preceptores em medicina de família e comunidade**. Porto Alegre, RS: Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/27514379/Oficina>. Acesso em: 01 mar. 2021.

LOPES, P. O uso de tecnologias para educação de todas e todos. 14/08/2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/uso-de-tecnologias-para-educacao/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LÓPEZ, J. O. G. A Pedagogia Griô: a prática do Projeto Territorialidades Negras no Rio Grande do Sul como uma ferramenta pedagógica para a aplicação da Lei Federal 10.639/03. IV COPENESUL – ancestralidades, conquistas e resistências em tempos de intolerância. **Anais...** UNIPAMPA, Campus Jaguarão, Uruguai/RS, de 16 a 19/07/2019.

MARTINS, L. M. Performances Da Oralitura: Corpo, Lugar Da Memória. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003.

MEY, J. L. **As vozes da sociedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MIGNOLO, W. D. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

_____. On subalterns and other agencies. *Postcolonial Studies*, v. 8, n. 4, p. 381-407, 2005.

MUNANGA, K. (Org.). **Negritude: Usos e Sentidos**. 3ª. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

_____. Raízes científicas do mito do negro e do racismo ocidental. *Temas IMESC*. São Paulo: Soc. Dir. Saúde, 1984.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília, DF: Ministério da Educação - SECAD, 2005.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

_____. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40. abr., 2010.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PACHECO, L (Org.). **Nação Griô O parto mítico da identidade do povo brasileiro**. Lençóis, Bahia. 2009. Disponível em <<http://graosdeluzegrio.org.br/pedagogia-grio/publicacoes-pedagogia-grio/>> Acesso em: 03 maio. 2019.

PACHECO, L. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, n. 3, p. 22-99, apr. 2016. ISSN 2318-2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113885/111741>>. Acesso em: 03 maio. 2019.

_____. Lei Griô: a vez e a voz da cultura popular. **Revista Presente**. Ano 16, p.57. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2008.

_____. Nação Griô. In: PACHECO, L.; CAIRES, M. **O Parto Mítico da Identidade do Povo Brasileiro**. Lençóis, BA: Grãos de Luz e Griô, 2009.

_____. Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida. Grãos de Luz. Publicado em 13 de set de 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Nsov4uThpmQ>>. Acesso em 07/01/2020

_____. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PAVIANE, N. M. S., & FONTANA, N. Oficina Pedagógica: relato de uma experiência. **Conjectura**, 14(2), 2009. Acesso em 10 de outubro de 2022. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php>. >. Acesso em 07/01/2020

PEREIRA, L. A. **Nas trilhas de uma comunidade Quilombola: tradição, oralidade, memória coletiva e identidade**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – BA, 2014.

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RIZZATTI, I. M *et al.*, Os Produtos e os Processos Educacionais dos Programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010. p. 79-91.

SAID, E. **Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das

Letras, 2007.

SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, E. P. **Educação e inclusão das culturas afro-brasileiras e africanas**. Minas Gerais: Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, D. R. B. Os contos e os pontos: o lugar do saber e os saberes que tem lugar nas rodas da pedagogia griô. **GEPIADDE**, Itabaiana-BA, Ano 6, Vol. 11, jan-jun de 2012, p. 56-69.

SILVA, D. J. A emergência da educação escolar quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n.1, jan./jun., 2014.

SILVA, P. B. G. Africanidades; como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 11, n.º. 44, p. 29-30, out./dez. 1995.

SILVA, S. M. **Curiaú, a marca de uma geração**. Macapá, AP: Capemisa, 2015.

SOUZA, E. P.; RIBEIRO, Á. S. T.; SOUZA, B. O.; RIBEIRO, I. M. P. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília, DF: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

TORO, R. Afetividade. Escola de formação em educação biocêntrica. João Pessoa, UPB, 2008.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. **Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 2010. (Coleção História Geral da África).

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Porquê? Como?** 4ª Ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2012b.

_____. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. Revista Visão Global. Joaçaba, n. 15, jan., 2012a.

_____. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales**. *E-misférica*, 11(1), 2014. Disponível em: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>.

ZUMTHOR, P. **A Letra e a voz: a “literatura” medieval**. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL

- 1 Como foi sua infância? Que memória você coleciona desse período?**
- 2 Como é a sua relação com o contar e ouvir histórias?**
- 3 O que você poderia me dizer sobre a Pedagogia Griô?**
- 4 Você acredita que a Pedagogia Griô caracteriza uma boa estratégia de ensino?
Explique sua resposta.**
- 5 As atividades que valorizam a tradição oral são relevantes para o ensino de História?**

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL (VALIDAÇÃO)

- 1. Qual foi seu nível de satisfação com a oficina?**

- 2. Qual foi o nível de aproveitamento das informações apresentadas na oficina?** (o ideal é que participantes possam aplicar na prática as informações aprendidas na oficina. Essa pergunta serve para avaliar a relevância da mesma).

- 3. A oficina aprimorou suas habilidades?**

- 4. O que poderia ser melhorado na oficina?**

APÊNDICE C – MATERIAL DE APOIO

- **Contos da tradição oral africana, narrados por Toumani Kouyaté, um Djeli da África do Oeste**

a) Conto africano: **Desafio aos Mais Jovens**

(História da tradição oral africana)

Num reino antigo, na região da África do Oeste, havia um rei, que era muito rígido. Certo dia, esse rei chama todos os jovens do reino e emite uma ordem para que todos eles voltem para a sua casa e matem os seus pais e os seus avós. Os jovens se entreolharam, abismados, mas foram para as suas casas e fizeram o que o rei ordenara. Nunca se viu tanto derramamento de sangue na região do Mandinga antigo. Porém, um jovem, contrariando a ordem do rei, escondeu o seu avô no porão de sua casa.

No dia seguinte o rei convoca novamente os jovens, lançando-os um novo desafio:

Amanhã quero que todos vocês comecem a construir um castelo em cima de nada e pendurado por nada. Assim o façam, do contrário todos morrerão.

Os jovens ficaram assustados, e um deles indagou:

Mas como... um castelo construído em cima do nada, seguro por nada? Porém o jovem que tinha guardado o avô foi ao encontro do velho.

Meu avô, o rei lançou-nos um desafio impossível. Ele quer que seja construído um castelo em cima de nada e pendurado por nada.

Meu neto, fale para o rei desenhar no local onde ele quer construir o castelo, se assim ele o fizer, vocês constroem o castelo.

Mas meu avô, não tem como desenhar algo em cima de nada.

Pois bem, diga isso ao rei: onde nada se desenha, nada se constrói; onde nada se firma, então, nada se ergue.

No dia seguinte, os jovens foram convocados diante da presença do rei que perguntou porque eles não tinham começado a construir o castelo.

Seguindo as instruções do avô, o jovem disse ao rei:

Meu rei, iremos construir o castelo, e muitos outros se assim o quiseres. Porém, devemos saber onde queres que o construamos.

O rei refletiu, pensou consigo, e disse:

Não tem como, ó jovem, desenhar algo em cima de nada.

Então, meu rei – respondeu o jovem – não terá como construir o castelo, pois onde nada se desenha, nada se constrói, nada se firma e nada se ergue.

Tens razão, dessa vez passa, mas amanhã quero vê-los todos aqui, ao meio dia. Quero que todos vocês riem e chorem ao mesmo tempo.

Nesse momento, os jovens já estavam demasiadamente preocupados, porém, o jovem que guardou o avô tranquilizou-os, dizendo-lhes:

Sosseguem, amanhã terei uma solução para este desafio.

Ao conversar com o avô sobre o segundo desafio, este responde;

Fácil. Vá até a plantação, pegue o maior número de cebolas que você conseguir. Recorte-as em pedaços, distribua aos seus amigos e quando o rei chegar mastigue-as.

No dia seguinte, o jovem fez o ordenado. Os jovens mastigavam a cebola e choravam, choravam, choravam. Mas quando se entreolharam, uns riem da cara do outro e o rei ria junto. O rei rindo e dando cambalhota de tanto rir, liberou os jovens, não sem antes lançar um novo desafio:

Quero amanhã aqui, ao meio dia, todos à sombra e ao sol ao mesmo tempo. A esta altura da história, todos já sabiam que o jovem tinha guardado o avô.

Meu vô, como é possível estar à sombra e ao sol ao mesmo tempo?

Jovem, vá lá no arco do rio Níger e peça a maior rede que os pescadores tiverem. Ao meio dia, quando o rei chegar, você e seus amigos escondam-se debaixo dela. Uma vez que o sol iluminar a rede, a sombra da mesma irá rebater em seus corpos, e daí vocês estarão à sombra e ao sol ao mesmo tempo.

No dia seguinte, os jovens fazem o ordenado, e o rei pergunta:

Alguém aqui guardou um velho, pois jamais a juventude teria tamanha sabedoria. Que esse jovem se apresente, pois não farei nada contra ele.

O jovem se apresenta e explica que protegeu o avô por respeitar a ancestralidade.

Que isso sirva de exemplo a todos os jovens– Disse o rei. De agora em diante, esse jovem que protegeu o seu avô será o sucessor do meu reino. Pois uma vez que eu não posso ter filhos, não poderia deixar o meu reino nas mãos de quem não respeita a nossa ancestralidade. Então, desde agora, esse jovem será o meu sucessor quando eu morrer e o seu avô será o conselheiro real do reino.

(História narrada por Toumani Kouyaté, um Djeli da África do Oeste)

b) Conto Africano: “Última História”

(História da tradição oral africana)

Essa é a História de um velho e de um jovem, eles andavam juntos e ao andar o velho contava histórias para o jovem. Chegando algum tempo ele disse para o jovem:

__ Você sabe meu jovem a vida de todo ser humano é uma história.

E o menino falou: __ É?!

E o velho respondeu: __ Sim! Até você! Conte para mim uma história sua.

E o jovem disse: __ Eu não sei contar historia, eu não sou um contador como você.

E o velho falou: __ Tá bom...

Eles continuam andando, ai chegou um momento e o velho falou: __ Menino eu vou sentar aqui, eu tou com sede, eu não consigo mais andar, mas eu sei que tem um poço que não está muito longe daqui, vai lá procurar água para mim. E o jovem foi procurar água.

Quando ele chegou no poço, ele se abaixou para pegar água, ele vê no reflexo da água a sombra de uma menina, ele olha bem pra vê se havia mesmo um reflexo na água, mas ele viu que realmente tinha aquela imagem na água, então, ele vira e olha para trás, vê uma menina uma jovem que veio buscar água. O jovem levanta, ajuda a menina pegar a água, enche o jarro dela de água, e na mesma hora ele pergunta para a menina: __ Onde você mora? E a menina respondeu onde ela morava. __ Então tá bom eu vou levar você lá. E ele vai embora com a menina até a casa dela, só que ela era uma Princesa.

Chegando no reino o rei disse: - Todas as pessoas que nos ajudam ou ajuda alguém do reino não podem voltar sem antes dormir nosso reino.

E ele dormiu.

No outro dia de manhã ele foi perguntar qual é o caminho para ir embora. E o rei falou: - Todo estrangeiro que fez alguma coisa para a gente que dormiu no nosso reino não pode ir embora antes de ficar 3 dias aqui e ai ele continua 3 dias. 3 dias depois ele volta para ver o rei e fala: - Eu vou embora agora, e o rei diz: - Todo estrangeiro que ficou 3 dias no nosso reino não pode ir embora sem ficar 7 dias, e ele fica 7 dias no reino, depois dos 7 dias ele volta para ver o rei. – Agora eu vou embora. E o rei respondeu: - Todo estrangeiro que ficou aqui no nosso reino 7 dias, não pode ir embora sem casar com uma moça aqui do reino, vai lá escolher uma mulher! Ele olhou todas as moças do reino, só que os olhos dele só tava para uma pessoa, que era a princesa. Ai fizeram o casamento, que durou 3 meses de festa, ele perguntou pro rei se podia ir embora com a mulher dele. O rei falou: - Você pode ir, mas não pode ser agora, porque nossa lei diz se você mora com uma mulher do nosso reino 3 meses, tem que continuar aqui no nosso reino 6 meses com a princesa, depois que os 6 meses

passaram, o rei morreu e o rei só tinha uma filha que era a princesa, então o marido da princesa o nosso estrangeiro virou rei daquele reino e continuou lá ele vive com a mulher, eles tiveram filhos e os filhos tiveram filhos, ele ficou velho e continuava no reino, e ai um dia uma chuva uma tempestade, e a tempestade inundou o reino, e ele tava sentado com seus netos, ele estava contando historia para seus netos, a história de como ele tinha chegado naquele reino, só que a água entrou no palácio e levou tudo, ele quiz salvar os netos, então ele pegou os netos pelas mãos, eles estavam os três na água, chegou um momento, ele sentiu os pés dele tocarem no chão denovo ele ficou de pé para tirar a cabeça da água , ele segurando forte alguma coisa nas mãos ele achou que estava segurando os netos, mas quando ele se levantou oque ele tinha, ele tinha os dois cantis de água que ele tinha levado para pegar água pro avô, pro velho e ai ele lembrou que em algum lugar tinha um velho esperando agua, ele correu pra levar a água pro velho, o velho ainda estava lá! E o jovem sentou e contou para o velho sua historia. E o velho disse: - Você viu? A vida de cada ser humano é um conto. Somos todos contadores e contadoras de historia aqui.

(História narrada por Toumani Kouyaté, um Djeli da África do Oeste¹⁷)

c) Conto Africano: “O Viajante e a Causa”

(História da tradição oral africana)

Eu vou contar para vocês uma pequena história. Esta história é de um viajante. O viajante carregava com ele um cantil de água e um saco pequeno com algumas coisas para comer. Ele estava um pouco cansado da viagem e resolveu sentar à sombra de uma árvore e esperou. Ele esperou, ficou lá, esperando o sol se pôr.

Durante esse tempo, então, ele viu vindo ao longe um ser. Um ser que não era como os outros. Um ser bonito, muito bonito e bem vestido. Era tão bonito e tão bem vestido, que de longe dava para ver que era a Riqueza. A Riqueza chegou, cumprimentou o viajante e lhe pediu: – “Estou com sede, será que você tem um pouco de água para me dar?”.

O viajante perguntou: “– Mas quem é você?”.

O ser respondeu:

“– Eu sou a Riqueza. Posso comprar o que eu quiser”.

O viajante falou:

¹⁷ CONTO: Última História (Toumani Kaoiaté) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5O8NPQxSM8I>. Acesso em: 20/07/2021.

“– Ah, mas a minha água você não pode comprar!
A minha água não é feita para a Riqueza.
Pode ir embora”.

A Riqueza ficou bem contrariada e foi embora.

O viajante continuou sentado e, ao longe, viu outro ser se aproximando. Esse ser era muito bonito, colorido e estava em paz. O ser chegou perto dele e se apresentou:

“– Eu sou o Paraíso. Você pode me dar um pouco de água para eu beber?”

E o viajante falou:

“– Você é o Paraíso? Ah, minha água não é feita para o Paraíso”.

O Paraíso respondeu:

“– Olha, a gente vai se encontrar! Você não sabe que no mundo inteiro as pessoas rezam por mim? Ah, a gente ainda vai se encontrar”.

E o paraíso foi embora.

Quando o Paraíso foi embora, o viajante, calmo e sentado, viu vindo ao longe um outro ser. Um ser grande, forte, muito forte. Chegou com uma voz fortona:

“– Me dá a sua água para eu beber! Eu sou o Poder. Eu posso pegar tudo o que eu quiser com o Poder!”.

O viajante olhou para o Poder com calma e disse:

“– Ah, tu és o Poder... tô vendo! Mas a minha água não é feita para o Poder, nem para a força. Vai embora!”.

O Poder ficou frustrado e partiu. Antes, o Poder ainda deixou uma última palavra:

“– A gente ainda vai se encontrar!”.

O viajante continuou sentado, calmo. Dessa vez, ao longe, ele viu um ser que era vermelho, muito vermelho. Tão vermelho que se via fogo saindo por todos os lados desse ser. Ele era tão quente e queimava tanto que até o sol tinha medo dele. Ele chegou perto do viajante e se apresentou assim:

“– Eu sou o Inferno, eu queimo tudo! Estou com sede! Me dá a sua água”.

O viajante calmo, olhou para ele e disse:

“– Ah, você é o Inferno?! Hmmm, Inferno... Inferno, você não terá minha água. Pode ir embora!”.

O Inferno ficou brabo. Ninguém podia escapar dele! O viajante falou:

“- Ah, a gente vai se ver...”. E o Inferno foi embora.

O viajante continuou ali, calmo. Alguns instantes depois, o viajante ouviu uma voz. Uma voz pequena que parecia vir de debaixo da terra, do chão:

“- Estou com sede! Estou com sede! Estou com sede!”.

O viajante procurou e encontrou um ser muito pequeno no chão e lhe perguntou:

“- Quem é você?”.

O ser pequeno respondeu:

” – Eu sou a Causa”.

O Viajante falou:

“- A Causa?! Você pode beber a minha água!”.

O viajante deu toda a sua água para a Causa beber.

Então, a Causa lhe disse:

“- Você pode me explicar uma coisa? Por que você se recusou a dar sua água para os outros?”.

O viajante respondeu:

“- É simples! Sem você, Causa, não existe vida. Sem você, Causa, não tem Inferno. Sem você, Causa, não tem Paraíso. Sem você, Causa, não tem Riqueza. Sem você, Causa, não tem Poder. Sem você, Causa, não existe nada”.

E essa Causa, mesmo com toda a sua pequenez, é a que nos reúne aqui hoje. Essa Causa é o que a gente nunca deve esquecer. Porque sem ela ninguém estaria aqui hoje.

(História narrada por Toumani Kouyaté, um Djeli da África do Oeste)