

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA HISTÓRIA DAS(OS) AFRODESCENDENTES BRASILEIROS(AS)

Teacher training for the History of Brazilian African Descendants discipline

ROSIVALDA DOS SANTOS BARRETO
UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
rosivaldab@bol.com.br

RESUMO: O desinteresse pela história dos(as) afrodescendentes no sistema educacional brasileiro é notável, pela visível tentativa de apagamento da Lei nº 10.639/03, com o surgimento da Lei nº 11.645/08, e pela indiferença no âmbito das licenciaturas e nas formações continuadas em formar profissionais (re)conhecedores do legado africano no processo civilizatório da humanidade, ao não inculir neles o conhecimento da afrodescendência e da filosofia e cultura de base africana. O texto objetiva revelar as práticas pedagógicas na disciplina História dos Afrodescendentes no Brasil no curso de Pedagogia da UFC para a aplicação da Lei nº 10.639. Para tanto, é importante apontar o visível desinteresse histórico do governo brasileiro em formar professores no que se refere ao conhecimento da história dos(as) africanos(as) e dos(as) afrodescendentes brasileiros(as). A metodologia se assentará em visibilizar a ausência de formação de professores nas reformas educacionais brasileiras, apresentar a disciplina História dos Afrodescendentes no Brasil e como foi ministrada e a percepção dos estudantes sobre ela. A abordagem teórica é a da afrodescendência e da avaliação educacional. Os resultados apontam a perplexidade dos(as) estudantes perante a história dos(as) pretos(as) brasileiros(as). Conclui que a prática pedagógica envolveu tanto uma reflexão intrínseca como extrínseca aos(às) graduandos(as), acerca deles mesmos, a eles e de seu papel social.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores. afrodescendência. avaliação.

ABSTRACT: The lack of interest in the history of the African descendants in the Brazilian educational system is remarkable, by the clear attempt of erasing the Law n. 10.639/03 with the emergency of the Law n. 11.645/08 and by the indifference in the undergraduate and in-service education in the training of professionals who recognize the African legacy in the civilizing process of humanity, as they do not instill in them the knowledge of the reality and meaning of the African descent and the philosophy and culture of African origin. The text aims at revealing the pedagogical practices in the discipline History of the African descendants in Brazil in the Course of Pedagogy to obey the Law n. 10.639/03. For that it is important to highlight the clear and historical lack of interest of the Brazilian government in training teachers with a good knowledge of the history of Africans and of Brazilian African descendants. The methodology will be focused in the presentation of the absence

of teachers training in the Brazilian educational reforms, in the description of the discipline History of the African descendants in Brazil, in the how it has been taught and in the how the students perceive it. The theoretical approach is that of the African descent and of the educational evaluation. The results point to the perplexity of the students as they face the history of blacks in Brazil. The conclusion is that the pedagogical practice involved both an intrinsic and an extrinsic reflection in the students about themselves and their social role.

KEYWORDS: teacher training. African descent. evaluation.

INTRODUÇÃO

Não é o foco desse texto elaborar o desenvolvimento histórico dos movimentos sociais afrodescendentes para a conquista da educação da população negra. Destaco algumas associações mutualistas e atuação individual do professor Pretextato, com a sua contribuição da educação dos(as) afrodescendentes, evidenciando que a dificuldade imposta pela elite não negra brasileira para o processo educativo dos(as) negro(as) não impediu as iniciativas negras. Elas se propuseram levantar a bandeira da educação dos(as) afrodescendentes, resultando na promulgação da lei 10.639/03, que foi uma conquista da população afrodescendente, a qual o governo brasileiro quer apagar com a 11.645/08.

Sempre destacamos a invisibilidade dos afrodescendentes na mídia, nos locais de destaque sociais em geral, mas essa invisibilidade se converte em visibilidade do racismo antinegro. No caso deste texto, explanarei a visibilidade do desleixo com a educação e formação de educadores para as relações étnico-raciais e como, politicamente, o governo brasileiro apagou a lei 10.639/03 em favor da 11.645/08 na legislação educacional. No entanto, politicamente, utilizamos falar “lei 10.639/03” para trazer à memória as conquistas da população negra. Além disso, abordarei a formação para a lei 10.639/03 finalizando com a experiência na UFC na disciplina “História dos afrodescendentes no Brasil” no curso de Pedagogia, turno noturno.

BREVE SÍNTESE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A educação no Brasil passou por grande problema de concepção. Isso dado ao controle dos métodos educativos propostos e ao excesso de leis e reformas que se modificavam ou desapareciam, sem muitas vezes constatar sua efetividade e eficácia. A prioridade se assentava na quantidade e não na qualidade do sistema educacional, muito menos pela formação de professores. Desde a colônia, a educação brasileira passou por várias transformações tangíveis à aprendizagem e ao ensino. Não contemplava a população brasileira nem se estendia ao território que compreende hoje a região Norte do país. Era ministrada pelos missionários com fins de formar professores padres e, no início, estava voltada à catequese. Tinha especificidade de acordo com a importância econômica da região. Era distinta na formação para as colônias portuguesas e para Portugal, além de ser parca para a elite branca e inexistente para a população afrodescendente.

Na sociedade colonial, o tripé educacional se assentou na colonização, educação e catequese articuladas entre si. Destaca-se, nesse contexto, os interesses de exploração da terra, a imposição dos valores externos e a catequese que priorizava inculcar a fé alheia aos povos autóctones brasileiros, bem como aos (às) afrodescendentes. Existia, tanto nas populações africanas quanto nas autóctones brasileiras, uma pedagogia educativa que se inscrevia na cosmovisão de seu povo, com educação integral, em que estavam presentes o exemplo, a tradição e a ação. Cada adulto era um(a) professor(a). Com a colonização, os educadores passaram a ser os padres e missionários jesuítas, e os saberes dessas populações foram substituídos pela pedagogia basílica, com o uso da força, mesmo quando os professores eram leigos. Notadamente grande parte da educação nos cursos superiores ainda preconizam a metodologia e didática da escolástica.

A fuga da família real portuguesa para o Brasil, ameaçada pela invasão das tropas napoleônicas em Portugal, desperta a preocupação com a educação brasileira. Existiam também tensões na África e nas Américas, geradas pela insatisfação com a escravidão e o tráfico transatlântico que também desestruturou a sociedade escravista mundial. Como exemplo, o enfrentamento ao tráfico negreiro desde o século XVI, com a Rainha Nzinga Luz (2000, p. 298-307), além das revoltas escravas e a organização dos quilombos na América latina, incluindo a revolução do Haiti (CARVALHO, 1996; MOURA, 1987). Destaque-se, ainda, a rivalidade anglo-francesa na região do Daomé, atual Benin, pela proibição do tráfico transatlântico, o crescimento do comércio do dendê e controle dos portos de Uidá e Badagri (SOUMONNI, 2001). Além disso, há as revoltas dos povos indígenas no nordeste brasileiro (CASTRO, 2010).

Essa inquietação inspirou o interesse na educação e no processo educativo, ou seja, o que envolve a formação de professores; o ensino e aprendizagem; as relações professor aluno e a avaliação. Nessa esteira, inclui-se a exclusão dos afrodescendentes e de sua história do sistema escolar, concomitante à visibilização negativa dessa população. Quanto à formação de professores no Brasil, a Constituinte de 1823, com a proposta do governo na elaboração do Tratado Completo para a Educação da Mocidade Brasileira, intui organizar o sistema público de educação, com a formação de docentes. O proponente do projeto seria reconhecido como benemérito da pátria. Aqui prevaleciam os métodos importados, como o Lancaster e o Condorcet, que eram divididos em graus: 1º as pedagogias; 2º os Liceus; 3º o Ginásios e 4º a Academia (SAVIANI, 2005, p.124- 125). O método Lancaster, proposto pelos ingleses Andrew Bell e Jose Lancaster, da seita dos Quakers, denominado método mútuo ou monitorial, consistia em um aluno se investir de função docente em classes numerosas. O professor era orientado a ministrar aulas segundo o clássico “Sistema Britânico de Educação”, que instruía acerca da disciplina e método. Nos casos citados, os professores deveriam atender a um método pronto e segui-lo na íntegra.

A primeira lei da educação no Brasil, “Lei da escola das primeiras letras 1808”, tornou-se oficial em 1827. Tangível à formação de professores, no artigo 4º e 5º, destaca o método de ensino mútuo e a formação de professores, indicando um método obrigatório. No artigo 6º, estipulava os conteúdos que seriam ministrados como: ler, escrever, aritmética, práticas

de quebrados, decimais, proporção, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e da doutrina religiosa católica apostólica romana, proporcionadas à educação dos meninos (SAVIANI 2005, p.126).

O Ato adicional de 1823 legislou sobre a educação primária e secundária, dando autonomia às províncias de organizar o ensino público. Segundo Castanha (2006), os historiadores o entendiam como uma questão secundária porque foi inspirado pelos levantes e revoltas regionais que reivindicavam a organização da educação brasileira. Assim, esse nível de educação foi descentralizada do império. Ainda Castanha (2006) aponta que alguns historiadores idealistas e marxistas concordam que esse ato foi um fracasso para a educação, por oferecer remuneração e formação adequada para os professores. Entende-se, com os exemplos supracitados, que a educação atendia aos ditames da época, não sendo prioridade para toda a população nacional. O Brasil era predominante rural e não tinha condições humanas, econômicas, recursos de comunicação e transporte (CASTANHA, 2006). Mas cabe aqui salientar que as reivindicações não se estendiam à educação da população negra, por serem vistas como *instrumentus vocalis* e seres semoventes¹. Dessa forma, segundo os ditames dos governantes, a educação era um luxo para a população negra, ainda pelo fato de verificarem que ela promovia insurreições, não só no Brasil. Os malês, por exemplo, eram alfabetizados em árabe, e os haitianos pelo processo de educação integral. Em ambos, aprofundou o desejo de liberdade.

Ilustrando o parágrafo anterior, sublinho o descaso com a educação dos(as) afrodescendentes no Brasil, apontando duas medidas legislativas. Em 1824, a constituição imperial determinava instrução primária gratuita para todos os cidadãos brasileiros e, em 1827, surgem as primeiras escolas públicas. Mas, em 1853, com a Reforma Couto Ferraz, § 3º do artigo 69, os afrodescendentes estavam entre aqueles que não “serão admitidos à matrícula nem poderão frequentar a escola”. Logo depois, vigorava o Decreto nº 1.331, de fevereiro de 1854, estabelecendo que nas escolas públicas do país não seriam admitidos(as) negros(as) escravizados(as), e a previsão de instrução para esses(as) adultos(as)² dependia da disponibilidade de professores. Já o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só estudariam no período noturno³. Isso garantia a exclusão dessa população ao acesso à educação, concomitante a um discreto avanço.

As medidas excludentes dos legisladores brasileiros não impediram as iniciativas dos afrodescendentes para promoverem a sua própria educação. Elas se concretizaram intermediadas pelas instituições mutualistas como as irmandades, os terreiros de candomblés, os clubes negros e as associações. As irmandades eram instituições que reuniam a população negra para organizarem fundo de pecúlio, compra de alforrias, assistência médica, espiritual, educacional e financeira em todo Brasil. A Sociedade Protetora dos Desvalidos em Sal-

1 *Instrumentus vocalis*, coisa, objeto que fala; e semoventes: seres que se movem.

2 A partir dos parágrafos posteriores adotarei uma forma gramatical padrão para os gêneros masculino e feminino. Cada vez que me referir a africanos, negros e afrodescendentes, faço-o abrangendo os dois sexos, não invisibilizando dessa forma a participação das mulheres nas lutas emancipatórias da população africano-descendente.

3 Brasília, pág. 7. 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

vador, criada em setembro de 1832, amparava os escravizados abandonados pelos senhores e os desamparados pela lei do Sexagenário. Seu slogan era: “a nova alforria são a cultura e a educação”. Foram importantes também, nesse sentido, para os negros livres, libertos e escravizados, as iniciativas particulares e as Irmandades dos Homens Pretos.

No ano de 1853, o professor Pretextato dos Passos Silva, na freguesia de Sacramento, criou e dirigiu uma escola particular por quase 20 anos. Era específica para pretos e pardos. Objetivava educar sem coerção as crianças afrodescendentes considerando aspectos de sua história. Ele entendia que o racismo brasileiro comprometia a saúde do estudante, promovendo a baixa autoestima e problemas no processo educativo do aluno, o que as escolas na época ignoravam. Seu argumento justificava a importância de sua escola para o desenvolvimento intelectual das crianças afrodescendentes. Vale ressaltar o questionário às mães das crianças que, analfabetas, não assinavam por si e clamavam pela educação de sua prole, defendendo o docente.

Por conta da sistematização do controle da Corte sobre os professores e estudantes das escolas públicas, veio o decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1954. As escolas particulares teriam um aval para funcionarem. Pretextato requereu junto a Eusébio de Queirós, Inspetor da Corte, a continuidade do funcionamento de sua escola. Para isso, os docentes enviariam um dossiê para o inspetor geral, comprovando sua capacidade moral, física e profissional, além da comprovação de experiência anterior e que essa profissão era seu meio de vida nos últimos 5 anos. Apresentaria também o que chamaríamos hoje de “projeto pedagógico da escola” e se submeteria a um exame público, no qual ele e alguns outros solicitaram não participar por timidez. Todos os requerentes foram aceitos, com exceção de Pretextato e de sua escola (SILVA, 2002).

No ano de 1871, a ABSMHC (Associação Beneficente Socorro Mútuo dos Homens de Cor) e outras elaboraram e propuseram uma ação afirmativa. Com isso buscavam amparo legal por um fundo de emancipação e sugeriam a utilização de recursos do governo imperial e dos fazendeiros na indenização dos beneficiados com a lei no pós-abolição. Atribuíam à educação papel imprescindível na ascensão social dos afrodescendentes, o que representa um avanço, mas, paradoxalmente, um argumento para a sua não aprovação. Por quê? Rui Barbosa era o Paladino da Educação, para a qual elaborou reformas, pois estava interessado na modernização e industrialização do país. Enquanto Ministro da Fazenda, no ano de 1889, fomentou a organização de Sociedade Anônimas no governo provisório de Deodoro da Fonseca, contudo não aceitou pôr em prática a proposta da ABSMHC.

Isso significa que, desde a colônia à república, os governos tiveram grande interesse em dificultar o acesso à educação para os afrodescendentes. Não apenas ao acesso à escola, mas também às informações acerca da história da África, amputada da história da humanidade; da dos africanos e dos afrodescendentes brasileiros, bem como da formação de professores, seja nas licenciaturas seja na formação continuada. Notadamente, os movimentos sociais afrodescendentes, em sua práxis, não abandonaram os irmãos à própria sorte e são parte responsáveis na educação escolar e política de sua população. Não se renderam ao empecilho da elite não negra brasileira. A União dos Homens de Cor (UHC), fundada em

Porto Alegre, em 1943, estava presente nos estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, DF, Piauí e Paraná. Costumava chamar-se União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil.

Nela existia a preocupação em formar lideranças e essas eram também alfabetizadoras. No seu estatuto, Artigo 1, propugnava “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (SILVA, 2003). Para a UHC, essa ascensão passava pela formação educacional para integração social do negro. Dentre suas campanhas estava “[...] manter moços e moças em cursos superiores, concedendo-lhes roupa, alimentação, etc. para que possam concluir os estudos [...]”. E ampla campanha de alfabetização, de forma que, dentro de 10 anos, não existiria um único homem de cor que não soubesse ler. (Silva 2003, *apud* Jornal Quilombo).

A União Cultural dos Homens de Cor do DF constituiu diversos cursos de corte e costura para empregadas domésticas. Seu estatuto determinava que todos os seus membros alfabetizados deveriam tomar para si a responsabilidade de alfabetizar pelo menos uma pessoa ligada aos seus quadros, garantindo, desta forma, que no futuro todos os que a ela fossem filiados deixassem de ser analfabetos (SILVA, 2003). Já a Frente Negra Brasileira (FNB) igualmente ofertou cursos de corte e costura, para empregadas domésticas em São Paulo, e constituiu extensas turmas de alfabetização além de cursos de formação social. Silva (2102) ainda menciona os grupos musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios.

Os diretores do Renascença Clube do Rio de Janeiro (nos anos 1950) compravam livros para os alunos em dificuldades. O Teatro Experimental do Negro criou escolas de atores e aulas de alfabetização. As associações mutualistas empreenderam um árduo trabalho na alfabetização da população afrodescendente. A preocupação da FNB coincidia com a educação política, tornando-se um partido político no ano de 1936, esfacelado em 1937 com a ditadura militar. A formação de professores para as relações étnico-raciais para e pela população afrodescendente, nesse caso, se fez presente por conta da comunalidade e solidariedade, base da cultura e filosofia africana, dada a força da afrodescendência e pela situação experimentada pelo negro no mundo: o tráfico transatlântico, a escravidão e a diáspora africana.

A formação para professores no Brasil por muito tempo atendeu à metodologia tradicional. A modernização nas tecnologias pedagógicas não modificou totalmente esse quadro. Paulo Freire, em 1962, criou o método revolucionário que contextualizava toda a realidade dos educandos com os conteúdos. Para esse método, existia uma formação específica para professores que tivessem compromisso político com a educação popular. A formação era feita objetivando alcançar a consciência política com a educação para a transformação social (SCOCUGLIA, 2013). Mesmo assim, a metodologia adotada não levou em consideração a formação de professores para as relações étnico-raciais nem para o racismo doméstico brasileiro.

Atualmente, entende-se que a formação de professores é a habilitação de profissionais para atuarem na área educacional desde a educação infantil, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, até o ensino médio e superior. O que pode acontecer por meio da graduação, cursos técnicos, licenciatura plena em várias áreas do conhecimento e nos curso de Pedagogia; na formação em serviço ou na pós-graduação, com mestrado e doutorado para a docência no magistério superior. No caso do curso Normal Superior, é possível encontrá-lo nos Institutos Superiores de Educação. A LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira), desde a década de 1960, traçou as linhas educacionais nacional se solidificando em 1996, com a lei 9394/96, sendo alterada no ano de 2003, para incluir os estudos sobre a população afrodescendente. Quanto à formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais, presente no inciso 3º, foi vetado o que atinge diretamente as licenciaturas. Em 2008, a LDB novamente é modificada pela 11.645/08, inserindo os estudos das populações indígenas na tentativa de apagar a primeira da memória dos afrodescendentes.

A lei atenta para as especificidades do ensino, seus objetivos nas específicas etapas e modalidades da educação, para formar nos contextos científicos, sociais e competências para o trabalho. Todo o aparato também está voltado para a formação profissional, de forma que abranja maior quantidade de pessoas na modalidade presencial, preferencialmente, mas também pelo PARFOR⁴ (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e na modalidade de Educação a distância (EAD⁵) pela UAB (Universidade Aberta Brasileira). Isto em regime de colaboração entre os Estados e as universidades, facilitando e garantindo o acesso desses profissionais, e cumprindo a LDB.

Para garantir o acesso, utiliza-se de recurso institucional das bolsas de iniciação à docência. Um dos itens mais importantes aponta para o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades pelos(as) profissionais da educação. Mas é digno de nota que ela nem sempre foi uma preocupação do governo brasileiro, dada a condição colonial e a presença do sistema escravista, como veremos a seguir. Essa formação no Brasil, como em todos os lugares, atendeu a uma ideia pedagógica e educacional. De acordo com Saviani (2007, p. 6), a preocupação pedagógica diz respeito a como ocorrem os movimentos reais da educação, orientando e constituindo elementos da prática educativa; a preocupação educacional explica o fenômeno educativo que deriva de uma visão de homem, mundo e sociedade, interpretando-os. No entanto, com todo o aparato tecnológico, a formação docente para as relações étnico-raciais ainda permanece incipiente no Brasil.

4 É um programa emergencial do Governo Federal em parceria com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), os estados, municípios e Distrito Federal e Instituições de Educação Superior. Objetiva ofertar e induzir à educação superior para professores da rede pública da educação básica buscando a qualidade na formação de professores, professa na LDB. Oferece cursos gratuitos de graduação, fomenta projeto pedagógico e novos desenhos curriculares. Nele, o profissional da rede pública municipal e estadual pode adquirir a licenciatura, uma segunda licenciatura e formação pedagógica. Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basi>> Acesso em: 08 jul. 2013. Na URCA o PARFOR oferece a disciplina educação para as relações raciais.

5 Sistema que oferece educação na modalidade de EAD, para pessoas com dificuldade de acessar a formação universitária; dentre esses estão incluso professores da rede pública.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

Vimos que o quadro evolutivo da história da educação brasileira, quanto à formação de professores, não atendeu especificamente à educação para as relações étnico-raciais. Algumas constituições estaduais contêm artigos asseguradores de políticas para o estudo e ensino da história da África e dos africanos no Brasil, da sua cultura e religiosidade no currículo: formação para professores, levantamento de bibliografia adequada, dotação orçamentária para implementação e algumas ações políticas foram realizadas para este fim. Dentre esses Estados está a Bahia, em outubro de 1989; Belo Horizonte, em março de 1990; Rio Grande do Sul, em setembro 1991; Belém, em janeiro de 1994; Aracaju, em novembro de 1994 e março de 1995; São Paulo, em janeiro de 1996; Teresina, em março de 1998; Brasília, em 1996. Porém, todas elas silenciadas e omitidas.

A 10.639/03 nacionaliza e obriga o ensino da história africana, afro-brasileira e dos africanos no Brasil, com alguns entraves: ausência de visualização de metas, de capacitação profissional e de reformulação dos currículos nos cursos de formação de professores para habilitá-los a desenvolverem o estudo e ensino destas temáticas (SANTOS, 2005, p.26-32.). Moore (2008) defende ainda esta reformulação no Ensino Superior. A promulgação da lei 10.639/03 foi uma conquista dos movimentos sociais de maioria afrodescendente. A 11.645/08 legalmente apaga a 10.63/09, quando dá outra redação e se torna redundante, porque na LDB há capítulo específico para as populações indígenas nas disposições gerais.

O Brasil, a França e a Colômbia promulgaram leis para a equidade racial. A França, pela Lei de Christiane Taubira, nº 2001- 434, reconhece o tráfico de escravos e a escravidão como um crime contra a humanidade; essa lei foi promulgada em maio de 2001. Guerra (2011) menciona que os afro-colombianos promulgaram a lei 70/93 com os mesmos objetivos da 10.639/03. Ambas enfrentam as mesmas dificuldades na formação de professores e na inserção de conteúdos nos currículos escolares⁶. Os jogos legislativos e de poder são provas incontestes da inexistência de preocupação do governo em garantir no ensino superior, nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas uma matéria que trate das africanidades e das afrodescendências, e da história e cultura africana e afro-brasileira. É importante, para o poder, manter a visibilidade negativa e o desconhecimento da cultura e da história dos(as) africano(as) e afrodescendentes. De fato, essa condição possibilita a modificação e usurpação⁷, pelas pessoas que estão no poder econômico e político, de elementos de nossa história, não gerando riqueza para a população afrodescendente. O apagamento da Lei 10.639/03, mas não nas nossas mentes, é resultado do racismo brasileiro que “crê” na falsa democracia racial, em que apenas os valores eurocêntricos são exaltados, visto que a formação para a educação das relações étnico-raciais permanecem incertas.

6 Idem.

7 As escolas de samba do Rio de Janeiro surgem de elementos encontrados nos terreiros da candomblés. Esse é um tema de debate no Seminário Virtual Nacional História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola. Tanto as escolas de samba quanto outros elementos da cultura afrodescendente estão sendo antropofagiados pelo poder econômico e hoje quem lucra são grandes empresas patrocinadoras e da mídia televisiva. Por exemplo, a música baiana está no domínio de Daniela Mercury, Chiclete com Banana e Ivete Sangalo entre outros.

De acordo com Silva (2012), a formação continuada para as relações étnico-raciais ainda tende à democracia racial porque aponta para a harmonia racial no Brasil. O que está sendo problematizado. A autora relata que os cursos de formação na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação atuam com duas ações: o “Espaço Afro-brasilidade” e o curso “A Cor da Cultura: Trabalhando a Afro-brasilidade no Currículo”. Para a autora, essas iniciativas serão efetivadas quando se destacar o conhecimento da história do negro no Brasil, não se levando em consideração a história única, imprimindo fôlego para enfrentamento das dificuldades promovidas pelo racismo brasileiro e evidenciando a intersecção cultura, identidade e educação para a formação de professores. Quando houver consciência de que a prática das relações étnico-raciais são tão importantes quanto a socialização dos conteúdos.

Para Silva (2012) é fundamental destacar a necessidade de formar docentes refletindo sobre essa realidade que se revela nas salas de aula quanto ao racismo na escola. Ele atinge as crianças negras, está nos livros didáticos, nos murais da escola, na mídia, na fala das(os) docentes, no afeto. A autora ainda aconselha que a formação específica se assente sobre a diversidade com ênfase nas relações raciais, e que isso só ocorre com a formação continuada, melhoria no ensino, com humanização, afeto e encontro com o outro, o que conseqüentemente transformará a prática docente. Indica que estudos devem ser realizados para aprofundar questões vigentes nas práxis pedagógicas.

HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA NA FACED/UFC

A formação para as relações étnico-raciais, para se efetivar, deve romper com os desafios colocados em nossa sociedade, desde a colonização, quanto ao racismo. Primeiro o Brasil deve assumir seu racismo sistêmico, estrutural e institucional, além do racismo que se inscreve nas relações pessoais. Assim, é possível identificar as práticas racistas, inclusive no sistema educacional, para o sucesso da formação docente. Assumir, contudo, a visibilidade negativa crescente contra o homem e mulher negro(a). Pensando nisso, foi gestada a disciplina “História dos Afrodescendentes no Brasil” na UFC (Universidade Federal do Ceará), na Faculdade de Educação. Um dos indicadores do racismo na UFC é a existência de um curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé – MISI-PITAKAJÁ – e a ausência de uma disciplina que tratasse da história dos afrodescendentes, africanos(as) e da África, amputada dos currículos escolares.

A disciplina História dos Afrodescendentes no Brasil, ministrada no curso de Pedagogia da UFC, no turno noturno, foi inserida com o protagonismo do Professor Henrique Antunes Cunha Junior. E é um resultado das experiências nas pesquisas da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, do eixo temático Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-raciais, na Pós-Graduação em Educação Brasileira. É fruto da militância acadêmica e dos movimentos negros, ou de maioria afrodescendente. Os seus conteúdos

estão voltados para o reconhecimento da cultura afro-brasileira e de como foi introduzido o legado africano e afrodescendente para o conhecimento tecnológico nas áreas da agricultura, mineração, manufaturas, metalurgia, navegação e comércio. A Fundamentação para pensar a disciplina está baseada nos conceitos da afrodescendência e da africanidade. Em relação à afrodescendência:

[...] não se constroem em termos de fenótipos ou conceitos biológicos filtrados por elaboração em torno da ideia de raça. Temos que notar que os africanos e afrodescendentes são milenares na história da humanidade. Que o negro não, este é recente como denominação [...]. (CUNHA JUNIOR 2001, p11.)

Para Barreto (2012, p. 54) a afrodescendência é complexa:

[...] não é meramente a descendência africana, nem apenas ser negra(o), e sim uma complexidade que extrapola o fenótipo, englobando o legado africano, o espaço urbano afrodescendente, o *modus vivendi* do bairro, a forma de vida e convivência nas ruas em vizinhança, as carências do bairro e as heranças materiais e imateriais. Aspectos religiosos, culturais, indenitários e raciais.

Quanto à africanidade, é a valorização e reconhecimento da cultura, filosofia africana resignificada, buscando um espaço de liberdade que abranja o conceito de etnia. O objetivo é construir um espaço de liberdade cultural onde a sociedade possa trabalhar a questão sem a idealização do dominador branco. A originalidade da perspectiva das africanidades e afrodescendências está na necessidade do conhecimento da cosmovisão e da filosofia africana. Metodologia de trabalho e percepção dos estudantes sobre a disciplina.

A disciplina ora apresentada foi realizada por conta do projeto específico que eu desenvolvi, referente à bolsa de estudos CAPES/PROPAG. Nessa modalidade, o bolsista desenvolve um projeto na graduação e os projetos desenvolvidos foram: História dos Afrodescendentes no Brasil, Percepções Imagéticas: retratos das africanidades fortalezenses. Durante três semestres, foram desenvolvidas experiências em que os estudantes foram os protagonistas de sua aprendizagem. Nesse sentido, fiz o caminho da importância do corpo sensível. Tomo de empréstimo esse termo da educação especial, por entender que o racismo é o fenômeno que, como a discriminação às pessoas portadoras de necessidades especiais, causa danos psico-sociológicos no racista e na vítima do racismo.

Nesse caso, a formação do professor deve incentivar o protagonismo dos graduandos(as) e a importância do corpo sensível dos professores em formação continuada. Para Oliveira (2007, p. 213), os professores devem ser críticos e sensíveis aos processos de discriminação e exclusão que os estudantes passam no cotidiano escolar e social. Para isso, devem desenvolver a sensibilidade humana, apontando para os dados dos sentidos; a inteligibilidade sensível onde possa ser afetado, impressionado, se colocando corporalmente no mundo, e a afetividade de forma que o próprio corpo possa ser afetado e produza emoção a partir disso.

De acordo com a opinião dos graduandos, existe um fosso entre eles e os professores quando não são desafiados a buscar suas próprias informações, contextualizando-as com a

sua realidade, e sua forma de elaborar o conhecimento. O que difere no trato com a disciplina em foco no projeto. A importância do corpo sensível foi pensada desde a avaliação, que perpassou pela sensibilidade dos graduandos ao se autoavaliarem, quanto ao que conheciam das temáticas a serem desenvolvidas no curso, até a realização da última atividade do semestre. Segundo eles, as atividades não são propostas de forma que se autodesafiem. Concluiu então que grande parte da educação nos cursos superiores ainda preconiza a metodologia e didática da escolástica.

Inicialmente a disciplina foi organizada da seguinte forma: A-1) Introdução. A-2) De onde vieram os africanos escravizados no Brasil. A-3) Como começou o período do escravismo criminoso no Brasil. A-4) As formas de resistência de africanos e afrodescendentes ao escravismo criminoso. A-5) A mão de obra africana e suas especializações. A-6) As tecnologias africanas trazidas para o Brasil. A-7) As plantas africanas na sociedade brasileira. A-8) As culturas africanas nas sociedades brasileiras. A-9) Escravizados de ganho e negros livres no Brasil escravista. A-10) Os afrodescendentes célebres/famosos na história brasileira durante o escravismo criminoso. A-11) O fim do escravismo criminoso. A-12) Os movimentos negros na sociedade pós-escravista criminosa. A metodologia utilizada foi composta de aulas expositivas, seminários, vivência sociopoética⁸, confecção de cartazes, exibição de documentários e músicas. Finalizamos o período letivo comemorando com um diálogo possível entre docentes e discentes durante o semestre 2011 que pode ser assim expresso: 1. No semestre 2012.1 foi utilizado o debate e realizado um seminário aberto cujo título foi I Diálogo com Africanos; e, no semestre 2012.2, a avaliação foi uma exposição no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil, na biblioteca, durante o mês de novembro, intitulada Percepções imagéticas: retrato das africanidades fortalezenses.

A disciplina tem como objetivo fornecer aos graduandos elementos teóricos e empíricos capazes de conduzi-los (as) a compreender: a) a história da população de origem africana no Brasil bem como aspectos de exclusão, resistência e inclusão como exercício de seus direitos; b) romper com o monólogo que conduz a teoria e prática educativa visibilizadora de valores civilizatórios únicos; c) possibilitar a discussão dos prejuízos trazidos, a todos os campos do conhecimento, bem como à Educação, ao processo de cidadania e à democracia brasileira, pela negação histórica, cultural, social e econômica das contribuições da população negra para a sociedade como um todo. A bibliografia básica do curso era composta por três autores para conduzir as discussões que foram fomentadas durante o curso, a saber, ALBUQUERQUE, 2006; CUNHA JUNIOR, 2005 e MUNANGA, 2004.

No semestre 2012.1, as avaliações giraram acerca da atividade I Diálogo com Africanos. Nesse semestre foram convidados um estudante caboverdiano, do curso de Comunicação, um ex-detento e escritor nigeriano, um angolano, também escritor, para falar de sua cultura. Nesse encontro, ficou patente que o desconhecimento sobre a história da África atinge os africanos e brasileiros, com exceção de um que participou da guerra em Angola. A ideia foi promover um debate acerca dos conteúdos ministrados e a exposição dos convidados. No semestre 2012.2, a avaliação girou só sobre conteúdos, a filmografia e

⁸ A oficina sociopoética é uma metodologia de trabalho originada da Sociopoética. Aqui a construção do conhecimento emerge da coletividade e dos conteúdos desenvolvidos no semestre.

fotografia. Aqui, a avaliação foi observar a sociedade fortalezense, contextualizar os conteúdos desenvolvidos e registrar as observações com imagens e registros escritos do porquê de suas fotografias serem consideradas africanidades fortalezenses. A formação desses (as) futuros professores precisa considerar a diversidade e respeitá-la atuando de forma que as premissas da democracia sejam privilegiadas, e não só inserir no currículo o que foi amputado, a história dos afrodescendentes e africanos/as no Brasil. Para que a educação seja esse lugar de democracia e diversidade, pesquisadores como Cunha Junior (afrodescendência), Maria Estela Rocha (urbanismo), Juliana Souza (patrimônio); Munanga (antropologia); Lima (territórios), entre outros que propõem a educação composta de uma multiplicidade de fazeres e olhares. E Barreto (2012), Sousa (2010) e Videira (2005) propõem uma pedagogia pluricultural que contemple o patrimônio cultural das comunidades negras.

A avaliação é o processo pelo qual analisamos a prática docente e discente. Para tanto, é necessário recorrer a instrumentos avaliativos que possam dinamizar e estimular o graduando no processo ensino/aprendizagem e na busca de novidades que extrapolem a proposta docente e os conteúdos apresentados para serem ministrados. Nesse processo, é necessário o envolvimento de docentes e discentes, considerando os conteúdos a serem abordados; a graduação do estudante; o papel social do profissional graduado; a experiência pretérita e a cultura do graduando; e o turno em que a disciplina é ofertada, principalmente por serem muitos dos discentes trabalhadores. Nesse sentido, os instrumentos da avaliação dialogaram em termos com a formação dos graduandos, refletindo e discutindo sobre a sociedade e cultura brasileira dentro das suas formações. Os instrumentos de avaliação foram variados e serão descritos posteriormente. A avaliação foi formativa e diagnóstica, sempre atentando para debater as dúvidas que surgissem. Instigamos a curiosidade dos estudantes, bem como a investigação, tendo em vistas que esses extrapolassem os temas abordados e os objetivos da disciplina. Com êxito!

É digno de nota que a prática da avaliação diagnóstica denotou importância na disciplina a partir de sua prática. Na atividade final, um graduando destacou que o contato com a disciplina foi fundamental por fazê-lo entender a distinção entre os termos escravo, escravizado e negro. A partir de então, ele não relacionaria mais a imagem da pessoa negra ao escravo ou escravidão. Essa mudança de perspectiva ocorreu pelo fato de revisitarmos o conceito de escravo e explicar o de escravizado. Conhecer o conceito de escravizado foi o divisor de águas para entender melhor a cultura de base africana e a forma como a sociedade brasileira e a educação lidam com os conteúdos historiográficos relacionados com os afrodescendentes. Pensar nessa avaliação é aproximar o futuro profissional graduado da realidade docente. Uma vez conscientes, entendem que sua postura sensível, crítica e política são fundamentais para demolir o racismo perpetrado pela sociedade brasileira, ao invisibilizar a história dos afrodescendentes brasileiros. Assim, colabora na restituição e preservação da humanidade roubada dessa população com o escravismo criminoso. Esses futuros profissionais não participarão do racismo antinegro.

Os graduandos em psicologia, de acordo com suas respostas na atividade final, destacaram que atentarão para o racismo no atendimento aos seus pacientes, por entenderem

que o racismo deixa marcas psíquicas indeléveis; o graduando em filosofia pôs em questão a filosofia eurocentrada e as graduandas em pedagogia destacarão as africanidades em sua prática pedagógica. A avaliação foi diagnóstica e formativa, no sentido “que leve à análise da realidade, para que se possam captar os subsídios e tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados” (SANTOS; VARELA, 2007).

A avaliação consistiu em aplicar no início do semestre um questionário como primeiro instrumento de avaliação, contendo três questões, a saber: O que pensavam sobre afrodescendência, africanidades; citar o que pensa sobre valores civilizatórios e a existência ou não desses no Brasil; e explicitar a existência ou não de prejuízos para a democracia brasileira, nos campos do conhecimento, na história sócio-político- econômica com a negação da história dos afrodescendentes. O último instrumento de avaliação foi uma prova final com cinco questões dissertativas, onde exemplificaram, identificaram, argumentaram e destacaram sinteticamente sobre os conteúdos abordados na disciplina História dos Afrodescendentes no Brasil. Procuramos provocar uma reflexão que conduzisse o(a) graduando(a) a perceber que essas temáticas incorporadas são importantes na vida profissional e social. Enfim, explicitaram os pontos positivos e negativos tangíveis aos aspectos didáticos e metodológicos, sugerindo mudanças. Isso porque cremos que a avaliação da aprendizagem não se constitui matéria pronta e

[...] Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo, acabada. [...] formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Utilizamos a diagnóstica, constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. (SANTOS; VARELA 2007, p. 2.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03 é uma conquista da população afrodescendente e foi politicamente apagada depois de cinco anos pelos legisladores brasileiros. Em seu lugar, a LDB está alterada e reformada com a 11.645/08, o que nos mostra que a ideia de harmonia e democracia racial é um espectro na nossa sociedade, se tornando um impasse para essa temática. A população autóctone brasileira não pediu essa lei porque as suas perspectivas são outras. Politicamente é importante para a população afrodescendente ter a lei 10.639/03 na memória, para buscar recursos significativos na sua aplicação, tempo em que faz emergir a história dos afrodescendentes e obriga aos órgãos governamentais investirem na educação brasileira. Quanto às iniciativas colombianas e brasileira, em relação à lei para a educação antirracista, é igual ao desinteresse na formação de professores e nos conteúdos abordados. A experiência com a disciplina “História dos afrodescendentes no Brasil” mostra que a avaliação deve percorrer todo o processo educativo considerando a graduação, o turno, o saber e a realidade do estudante, trajeto em que o debate sobre a forma como aplicar o con-

teúdo aprendido, quando atuar profissionalmente, facilita a aprendizagem. A perplexidade foi positiva para a aprendizagem, e a prática pedagógica deve ser de forma que envolva o intelectual e o sensível.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R de; FILHO, W. F. **A História do Negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 2006, p. 63-222.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá**: Salvador – Bahia. 214 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Ato Adicional de 1834**. Disponível em: <www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CHEQFjAI&url=http%3A%2F%2Fwww2.camara.leg.br%2Flegin%2Ffed%2Flei%2F1824m-1899%2Flei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html&ei=95PMUazmH4Xq0wG_vYDoDg&usg=AFQjCNHdNBpPrTWvBDG94ubqG3IEqoGmYg&sig2=k9-hucQA8b8K649YW3t9Iw&bvm=bv.48572450,d.dmQ>. Acesso em: 27 jun. 2013.

BRASÍLIA, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, p.7, 2005.

BRASÍLIA, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, p.7, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. **O quilombo dos Rios das Rãs: histórias, tradições, lutas..** Salvador: Edufba, 1996.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162/171>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

CASTRO, Nadja de Souza; BARRETO, Rosivalda dos Santos. Releitura da história do índio no Brasil: **evidenciando a participação deste como sujeito de sua história**. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Nadja_de_Souza_Castro.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2003.

CUNHA JR, H. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira In: ROMÃO, J. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 249-273.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Os Negros não se deixaram escravizar. In: **APP Sindicato Cut/CNTE** Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/artigo.aspx?id=3209>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

DOMINGUES, Petrônio. **Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil**. **Cad. Pagu.** n. 28, Campinas jan./jun 2007. Disponível em: <<http://www.cad.pagu.org.br/revista/28/01.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

vel em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100015&script=sci_arttext> Acesso: 19 out. 2012.

GUERRA, Márcia. A disciplina acadêmica história da África e as políticas Públicas para a educação étnico racial no Brasil e na Colômbia. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT02/tcom/pletomarcia.pdf>> Acesso: 17 jun. 2013.

LUZ, Marco Aurélio. Agadá: dinâmica da civilização africano/brasileira. 2. ed. Salvador: Edufba, 200. 581 p.

MOORE, Carlos. **A África que Incomoda**. Belo Horizonte. Nandyala. (Coleção Repensando a África Volume I), 2008.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Tudo é História)

MUNANGA, K. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 99-109.

OLIVEIRA, Ivonilde Apoluceno de Oliveira. Educação inclusiva e formação de professores: a importância do corpo sensível. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: EDUFAL. 2007.

SANTOS, Sales Augusto. **A Lei 10.639/03 como fruto da Luta Anti-racista do Movimento Negro**. In: **Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal 10.639/03**. 2005, p. 24.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **História inéditas da educação popular do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura militar**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/23570997/Scocuglia-Historias-ineditas-da-educacao-popular>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/250/257>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SILVA, Joselina da. A união dos homens de cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n.2, 2003, p. 215-235.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a Educação das relações raciais**. 2012. 162 fl. Dissertação. (Mestrado em Educação). UNB. Brasília. 2012.

SOUMONNI, Elisée. Daomé e o mundo atlântico. Comunicação apresentada em “Re-thinking the African Diaspora: The Making of the Black Atlantic World in the Bight of Benin and Brazil”. Emory University, Atlanta, 17-18 de abril de 1998. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão da tradução e aspectos históricos: Dr. Valdemir Zamparoni (UFBA). Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/Daome-e-o-mundo-atlantico.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

SOUZA, J. **Memórias e Histórias Negras da cidade de Carapicuíba-SP**: Uma abordagem para a educação escolar. fl. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular. **Padê**, Brasília, v.1, n.2, p. 89-111, jul./dez. 2007. Acesso em: 14 jun. 2013.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. 2005. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

DADOS DA AUTORA:

Rosivalda dos Santos Barreto

Professora da rede estadual de educação do Estado da Bahia. Licenciada em Educação Física UCSal. Mestrado em Educação Brasileira - UFC. Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física (UESB). Metodologia do Ensino Superior (FEBA) e em História Social e Cultura Afro-brasileira FCSal/FETRAB/ACEB. Doutorado em Educação Brasileira – UFC (em andamento). Agência de Fomento CAPES/PROPAG.

Submetido em 09/2013 - aprovado em 10/2013