

Aspectos Curriculares e Pedagógicos no Ensino Superior: Alguns Saberes Docentes Necessários à Prática Educativa de Questões Raciais e Étnicas

Curricular and Pedagogical Aspects in Higher Education: Some Teaching Knowledge Necessary for the Educational Practice of Racial and Ethnic Issues

Igor Marcos Lemos Silva¹

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer²

Resumo

O presente artigo intenta apresentar e discutir acerca dos aspectos curriculares e pedagógicos no ensino superior, visando abordar questões de preservação e até de ausências de saberes docentes sobre questões raciais e étnicas relacionadas aos professores e professoras no que se refere aos diversos tipos de conhecimento que os mesmos possuem e trazem consigo como forma de potencializar ou enfraquecer os processos formativos. O texto traz ao debate os saberes docentes necessários para uma abordagem voltada para as questões raciais e étnicas, principalmente relaciona a população negra. São considerados os saberes docentes pedagógicos, do conhecimento de experiência e da ancestralidade. Na metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa e o método utilizado foi o Estudo de Caso, que tem se mostrado eficiente em pesquisas qualitativas, especialmente na área da educação. O texto também propõe algumas possibilidades e contribuições para o desafio de implementar a Lei nº 10.639/2003, com base na experiência e pesquisa dos autores, bem como as conquistas alcançadas pela lei que garante o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito, especialmente em relação à formação de profissionais da educação e ao desenvolvimento de saberes docentes especializados nesse tema.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Ensino Superior, Educação.

Abstract

This article attempts to present and discuss curricular and pedagogical aspects in higher education, aiming to address issues of preservation and even absence of teaching knowledge on racial and ethnic issues related to male and female teachers in terms of the different types of knowledge that they possess and bring with them as a way of enhancing or weakening the formative processes. The text brings to the debate the teaching knowledge necessary for an approach focused on racial and ethnic issues, mainly related to the black population. Pedagogical teaching knowledge, knowledge of experience and ancestry are considered. In terms of methodology, qualitative research was chosen and the method used was the Case Study, which has proven to be efficient in qualitative research, especially in the area of education. The text also proposes some possibilities and contributions to the challenge of implementing Law nº 10.639/2003, based on the experience and research of the authors, as well as the achievements achieved by the law that guarantees the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture. Despite the advances, there is still much to be done, especially in relation to the training of education professionals and the development of specialized teaching knowledge in this subject.

Keywords: Teaching Knowledge, Higher Education, Education.

¹ Bacharel em Humanidades. formando do curso de licenciatura em Pedagogia da Unilab.

² Doutora e mestra em educação. Pedagoga (UFC). Professora no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

1 Introdução

Ao explorar aspectos da história profissional de professoras e professores, é possível depreender vários elementos importantes, a começar pelos saberes docentes, considerando, em especial, os saberes de experiência, os pedagógicos e os saberes do conhecimento (PIMENTA, 1999). Desde a formação inicial, a aproximação com docentes, teorias, saberes, dizeres, práticas, se configuraram em um painel de múltipla escolha. Quando nos damos conta, estamos envolvidas(os) por certas escolhas teórico-metodológicas. Mas as escolhas e o envolvimento não são influenciados apenas no âmbito da formação acadêmica. A história de vida de cada docente é também importante vetor identitário profissional, além da prática laboral e pedagógica. Assim, estrutura-se o que aqui chamamos de painel de múltipla escolha da identidade profissional docente.

Uma das teorias que move grandes reflexões no campo da Didática é a que preconiza que a docência requer saberes especializados. São defensores dessa tese Farias *et al.* (2008), Therrien (2000), Pimenta (1999), entre outros. Ensinar é ação de profunda interação humana, orientada por profissional prévia e constantemente instruído, ou seja, capaz de organizar práticas pedagógicas de grande poder formativo. Instrução “[...] se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 1994, p. 23). Ampliando a conceituação de José Carlos Libâneo, sugerimos que, para além do domínio do cognitivo, ou seja, dos mecanismos mentais da percepção e da mente, a instrução docente abarca também o domínio de conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre a paisagem cultural dos discentes, e sobre afetividade, só para citar alguns.

No bojo do debate acerca de saberes docentes, consideramos de expressiva relevância para o contexto atual a obra do pedagogo Paulo Freire (1996) intitulada *Pedagogia da Autonomia*:

Saberes Necessários à Prática Educativa. Tal obra nos revela o pensamento de Freire no tocante a conteúdos indispensáveis à formação docente para o exercício de uma pedagogia da autonomia da(o) aluna(o). E mais importante, uma pedagogia da dignidade humana.

A expressão “pedagogia da dignidade humana” nos leva a pensar em um fazer pedagógico, no mínimo, prenhe de ética, decência, respeito às diferenças de toda ordem e de aceitação dos saberes escolares marginalizados, como a história e a cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas. A formação docente acontece em grande medida nas Instituições de Ensino Superior (IES); portanto, é tarefa delas reunir recursos materiais e humanos para formar professoras(es) a partir de diretrizes nacionais, institucionais, considerando o projeto pedagógico e curricular

de cada curso. Cabe ainda às IES atualizarem periodicamente seus projetos institucionais e de cursos a partir dos conteúdos legais, epistemológicos, metodológicos, entre outros.

A problemática envolvendo os saberes necessários à prática educativa necessita também de sólido entendimento sobre currículo escolar. Tomaz Tadeu da Silva (2011) nos ajuda a refletir sobre o tema quando adverte que a matriz de qualquer teoria curricular, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica, é saber: qual conhecimento deve ser ensinado? Dito de outra forma, quais conteúdos são considerados importantes, válidos ou essenciais para fazer parte do currículo educacional? Ou ainda: que tipo de sujeito a sociedade necessita? O autor indica também que, no que diz respeito ao currículo, deve-se levar em conta a questão da subjetividade (SILVA, 2011, p. 14-15).

Para *sulear*³ nossos pensamentos, adotamos a perspectiva das teorias curriculares pós-críticas, que consideram que o currículo é uma questão de poder. Selecionar, privilegiar alguns conhecimentos, escolher uma entre várias identidades e subjetividades como sendo a ideal envolve poder. Para as teorias pós-críticas, é relevante entender porque privilegiar determinados tipos de identidade e subjetividade e que interesses e ideologias estão em jogo ao selecionar alguns tipos de conhecimentos. Tais teorias estão especialmente interessadas no entendimento de currículo na interface com identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2011).

No cerne do debate acerca de saberes docentes, compreende-se como sendo de significativa relevância o debate curricular, em especial no âmbito das teorias pós-críticas. Os conteúdos curriculares — desde os livros didáticos até a festividade em torno das datas comemorativas, os rituais escolares e as lições orais — estão impregnados de diversas narrativas. Elenca-se, para a ação problematizadora do presente trabalho, as narrativas raciais e étnicas, acrescentando-se ainda que, em geral, tais narrativas,

[...] confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas um texto racial. A questão da raça e da etnia [...] é uma questão

³ Sobre o termo *sulear* encontra-se na Revista Lusófona de Educação, 24, 2013 a seguinte explicitação: “De igual modo, *sulear* é um verbete revelador das peculiaridades do pensamento freireano. Com o emprego do termo *sulear*, Paulo Freire chama a atenção para o caráter ideológico do termo *nortear*. *Sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir Revista Lusófona de Educação, 24, 207-208 206 Revista Lusófona de Educação, 24, 2013 Revista Lusófona de Educação da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o sul se coloca no centro da “reinvenção da emancipação social” (Adams, 2008, p.397). *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias”. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n24/n24a16.pdf> . Acesso em 12/04/2016.



central de conhecimento, poder e identidade e não pode ser separada daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2011, p. 101-102).

Estas questões deveriam atravessar todo o planejamento formativo de docentes nas universidades, mas historicamente não é o que vem acontecendo. Contudo, as exigências atuais nos obrigam a situar o problema em busca de entendimento e de alternativas, ao nos questionar: quais saberes docentes são necessários para a mobilização de práticas educativas que desconstruam os textos raciais que conservam as marcas da herança colonial?

No tocante aos aspectos metodológicos, este trabalho foi resultado de um estudo de caso, considerando-se o que vem sendo desenvolvido nas práticas pedagógicas e curriculares de uma professora universitária na formação de professores ao longo de duas décadas no tocante a construção da identidade e dos saberes docentes na licenciatura para o trato das questões etno-raciais.

Se adotou o método do Estudo de Caso. O método vem se mostrando bastante eficiente na pesquisa qualitativa, notadamente em ciência da educação. O estudo de caso é uma investigação empírica, que na pesquisa em questão são algumas práticas educativas no ensino superior para o trato das questões etno-raciais. Referenciamos no trabalho de Robert K. Yin (2005), notadamente na obra Estudo de caso: planejamento e métodos, como nossa principal orientação científica para argumentação e defesa do estudo de caso como método eficiente da investigação. O método é adequado para a presente investigação já que se trata da investigação de um evento de natureza empírica, onde existe destaque para a produção contemporânea descritiva e analítica.

2 A questão racial e étnica a ser considerada nas práticas pedagógicas e curriculares de docentes

Não se ensina o que não se sabe; se já se sabe, é preciso saber como ensinar. O enfoque didático do presente trabalho é refletir sobre a fragilidade ou mesmo a falta de saberes docentes sobre as questões raciais e étnicas, com ênfase na população negra. Um dado importante é que só em 2003 se tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003. A força da lei se fez necessária por várias razões históricas, políticas e culturais, entre elas o redimensionamento do currículo da educação básica, que vem formando educandos(as) a partir de conteúdos, práticas e rituais escolares que reforçam as ideologias da supremacia racial branca, deixando entrever que as identidades e ideologias tidas como dominadas são exóticas ou folclóricas.

Ora, o cumprimento dessa obrigatoriedade vem esbarrando em vários desafios, sendo considerados os mais relevantes atualmente: a) a resistência de uma parcela significativa dos profissionais da educação, principalmente pela histórica colonização das mentes e b) a falta de formação de pessoal docente por agentes e agências formadoras sérias. Nos dois casos, as instituições de ensino (básicas e superiores) e seus agentes estão implicados porque devem ser formados ou porque formam.

A obrigatoriedade destes conteúdos gera uma vasta demanda para as agências formadoras de formadores e está explícita no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004 explícito no referido Plano, “[...] fomentar apoio técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2009), inclusive articulando os conteúdos de referência e a avaliação desses à pesquisa e à extensão.

As Instituições de Ensino Superior são, por excelência, os espaços que formam formadores. No entanto, ainda há pouco pessoal docente que possua condições efetivas de cumprir as determinações legais em torno da referida temática. A responsabilidade de formação é do tamanho da população de estudantes universitários do Brasil. Além disso, um considerável número de professores da educação básica está voltando aos centros universitários em busca de saberes especializados sobre os conteúdos em tela. A situação se torna ainda mais séria quando percebemos que, inclusive para os profissionais da educação das IES, a formação para o trato destas questões também são necessárias. E agora?

Atualmente há uma necessidade, por parte das coordenações de cursos universitários em várias instituições, de docentes que tenham condições de assumir formação desta natureza. O grande desafio é encontrar quem realmente tenha saberes especializados, adequados à responsabilidade de transformar positivamente as relações étnico-raciais historicamente engendradas pelas ideologias que sustentam a supremacia racial branca. Ou seja, para implementar a Lei nº 10.639/2003, enfrentamos ainda hoje o despreparo de grande parcela dos profissionais das universidades. Em síntese, não é possível improvisar. O exercício da profissão docente, em todo e qualquer campo do conhecimento, requer saberes docentes específicos.

Isto posto, interessa-nos discutir quais saberes docentes são necessários à prática pedagógica e curricular de questões raciais e étnicas com ênfase na população negra. É oportuno voltar a mencionar que consideramos, para as reflexões aqui apontadas, os saberes docentes

pedagógicos, do conhecimento de experiência e da ancestralidade, tipologia mencionada nos estudos de Pimenta (1999) e Meijer (2019). A propósito de nossa trajetória profissional vivenciada há mais de uma década no âmbito da pesquisa e da condução na formação de formadores, procuraremos sugerir algumas possibilidades, contribuindo, então, com o desafio no campo da teoria do ensino para o movimento de implementação da Lei nº 10.639/2003.

3 Pontuações acerca dos saberes de experiência

O que sabemos e sentimos, assim como o que fazemos e pensamos, é a representação do que somos provisoriamente, já que temos a capacidade de nos (re)inventar constantemente. A trajetória de vida, toda ela, é um jogo em que, a partir das oportunidades, somos submetidos a um painel de escolhas dos conhecimentos; saberes relevantes que influenciam o modo como conduzimos as ações cotidianas. Compreendo que, no âmbito da profissão docente, “[...] é esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo e vive sua profissão (FARIAS *et al.*, 2008).

O Brasil possui uma forte identidade africana. Entendemos o termo identidade considerando os aspectos culturais, políticos, históricos e sociais, bem como as relações de poder e dominação entre os grupos humanos (OLIVEIRA, 2006). A população afro-brasileira preserva uma identidade racial por ter em comum a história de séculos de dominação, opressão e práticas racistas discriminatórias, de desqualificação até de sua humanidade. Do ponto de vista psicológico, tais práticas causaram enormes prejuízos. Por outro lado, vários movimentos de resistência construíram plataformas de ação política e educacional reconstrutoras do ser negra(o), a partir dos movimentos negros organizados ou não. Estes elementos são importantes, pois no bojo das experiências individuais e coletivas há um repertório a ser capturado e interpretado pela(o) docente. O produto das interpretações orienta o exercício profissional.

Como os saberes de experiência são adquiridos em uma determinada situação e a partir da prática num contexto de interação (THERRIEN, 1996), torna-se imprescindível que a(o) docente: a) aprenda os saberes enraizados na sua experiência, nas experiências das(os) aprendentes, envolvendo histórias de vida e histórias escolares sobre os conteúdos raciais e étnicos e b) reflita sobre o cotidiano docente, capturando suas dobras mais escondidas no âmbito das interações e suas possíveis contradições.

Relatamos aqui uma experiência profissional que aconteceu na avaliação diagnóstica da componente curricular ministrada pela professora Rebeca Meijer na Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2011, relações étnico-raciais e gênero, na qual foi utilizado o dispositivo

metodológico da tempestade de ideias para entender o pensamento de estudantes negras a partir da seguinte tarefa: “Escreva o que vem à sua mente a partir da frase: Eu, mulher negra. Nos trabalhos recolhidos foi possível ler, por exemplo, termos como humilhação, abuso sexual, fome, necessidades, miséria, superação, discriminação, confusa, objeto, feia, cabelo ruim, bruxa, doméstica (informação verbal)⁴. Na avaliação da docente, “A percepção desta tendência no imaginário coletivo das aprendentes nos ajudou a intervir para o fortalecimento de suas autoestimas e ressignificação de suas autoimagens”. Esse movimento é de extrema relevância para o trato das questões raciais e étnicas na formação de professores, ou seja, a partir de suas próprias experiências de vida, de modo a influir nas experiências profissionais e, finalmente, intervir nas experiências dos(as) discentes.

Para Paulo Freire (1996, p. 30), “[...] ensinar é ter respeito aos saberes dos educandos [...]”, também porque são “[...] saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”, principalmente os saberes populares. Em uma das atividades da disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, também ministrada pela docente Rebeca Meijer no *campus* SHNB – Picos da UFPI, um dos objetivos foi conhecer tradições negras da localidade. As (os) aprendentes convidaram grupos representantes da cultura do lugar. Os convidados trouxeram para dentro da Universidade a cultura popular negra; a tradição local de raiz africana. Esses saberes, na maioria das vezes, ainda estão excluídos do espaço acadêmico, tanto que uma das visitas à disciplina foi do Grupo de Capoeira Palmares, que tem como maior expoente o mestre Maciel. Docente, as(os) alunas(os) e o grupo de capoeira deslocaram-se da sala de aula para o pátio da universidade. Durante o percurso, uma das professoras do *campus* os viu e, às gargalhadas, questionou: “— O que é isso professora?”, ao que respondeu: “— É a cultura negra dentro da universidade, colega!”. Estas e outras experiências em situação profissional nos revelam dobras conservadoras e racistas de discentes e docentes que devem nos acender o alerta de que nossos planos de ensino devem objetivar a naturalização de tradições das mais diversas expressões étnico-raciais brasileiras.

4 Notas sobre saberes do conhecimento

Ensinar é a principal atividade docente. É através do ensino que o(a) professor(a) coloca em prática as ações planejadas em função da instrução das(os) aprendentes. Porém, como já foi dito, só se ensina o que se sabe. Ora, toda área envolve um conjunto de conteúdos específicos

⁴ Atividade realizada por dois grupos de 5 mulheres negras depois do estudo de teorias raciais e de gênero e de atividades corporais para trabalhar a tensão e o mal-estar causado pela delicadeza dos temas.

e importantes para sua fundamentação como campo do saber. Logo, os saberes de conhecimento se referem, sobretudo, aos conteúdos selecionados por determinada área. Mas, como defende Pimenta (1997), é preciso se questionar sobre *a validade e a importância dos conhecimentos*. Os conteúdos devem ser organizados de maneira a atender a determinado projeto de ação didática. No caso de conhecimentos de raiz africana, há uma multiplicidade de conteúdos a se considerar. Mas há ainda que se questionar com as(os) aprendentes: qual a importância de tais conteúdos para a sociedade e para você como pessoa, como estudante e como futura(o) professora(or)? Os conteúdos, insistimos, são parte do currículo escolar. É necessário refletir sobre as ideologias que atravessam estes conteúdos que selecionamos; que tipo de influência terá na formação dos aprendentes; se são capazes de descolonizar o próprio currículo a partir de conteúdos raciais e étnicos de valorização das culturas e da história africana e afrodescendente.

Na ocasião da execução de uma formação sobre a aplicação pedagógica e curricular da Lei nº 10.639/2003 para professores da rede municipal da prefeitura de Redenção (CE), Projeto nomeado de ‘As Cores de Redenção’ Rebeca Meijer realizou avaliação final pedindo para pequenos grupos refletirem, por alguns minutos, sobre os conhecimentos mobilizados durante as 40 horas do curso. Um dos grupos respondeu que

O Brasil está evoluindo. Há pouco tempo nunca teríamos nos interessado por esse curso. Hoje estamos aqui porque sentimos necessidade de adquirir conhecimento para mudar a realidade aqui de Redenção. O curso nos mostrou as leis, autores importantes, a História, conceitos, temas do currículo, as Diretrizes Curriculares que nem sabíamos que existia (informação verbal)⁵.

Os conhecimentos são entendidos principalmente na sua versão teórica. Na disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, consideramos de extrema importância o conhecimento de dispositivos legais de referência, já que, não raro, surgem questionamentos sobre a relevância da referida temática. Portanto, vale mencionar a atividade a qual nomeamos de “Leis Negras”⁶, realizada com graduandos(as) de Pedagogia, História e Biologia. Dividimos a turma em equipes e distribuimos textos de lei, diretrizes, Resoluções, etc. Combinamos um tempo de estudo e, em

⁵ Grupo integrante da formação docente “As cores de Redenção”, da consultoria pedagógica PRISMA, realizada em 2008 para professores e professoras da rede municipal do município de Redenção, onde hoje é o auditório da Unilab.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.694/1996 (BRASIL, 1996); Lei N.10.639/2003; Lei N. 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008); Estatuto da Igualdade Racial; Resolução nº 1 de 17/06/2004; Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

seguida, as equipes apresentaram suas impressões e dúvidas. Na sequência, os argumentos legais foram sendo problematizados pelas orientandas da professora regente, convidadas a auxiliar na intervenção. O embate foi bastante instigador e possibilitou aprofundar a reflexão. Geralmente esta atividade é realizada na primeira unidade da componente curricular, para deixar as(os) aprendentes seguros(as) do seu amparo legal.

Além da legislação, há uma lista extensa de livros, revistas, textos científicos, pesquisas, estatísticas, etc. Porém, há também conhecimentos nos conteúdos de tradição não acadêmica e que são de extrema relevância para práticas pedagógicas de raízes africanas. Trata-se dos saberes populares; dos conhecimentos das comunidades tradicionais e das de terreiro; das manifestações culturais; do combate à intolerância religiosa; da capoeira; da elevação da autoestima de alunas(os) negras(os); do combate ao racismo. Esses são conteúdos que pretendem mudança de comportamento e de visão de mundo. São da ordem da transformação das relações étnico-raciais.

Refletindo sobre saberes do conhecimento, Pimenta (1997) relata a frequente preocupação em fazer com que seus alunos compreendam a importância dos conhecimentos aos quais estão tendo acesso. Denuncia que, “[...] poucos se perguntam qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea” (PIMENTA, 1997, p. 8).

Contribuindo com o exercício de significação do conteúdo, sugerimos que ao final de qualquer prática educativa se faz necessário avaliar o seu alcance formativo, indagando às (aos) alunas(os) sobre o seu sentido. Um desses exemplos ocorreu na oficina *Mitos Africanos*, realizada no projeto de extensão que coordenamos no *Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS-UFPI)*⁷, e que teve como propósito formação para professoras lidarem com especificidades pedagógicas e curriculares da Lei nº 10.639/2003. A professora Rebeca Meijer e algumas bolsistas leram alguns mitos de orixás. No início, observaram expressões de medo e rejeição. Porém, à medida que a oficina foi acontecendo desde práticas de relaxamento e dança e o mito foi sendo lido com recursos lúdicos, as professoras foram cedendo e envolvendo-se com a poética mitológica de raiz africana. Ao final da oficina, foram indagadas sobre qual o sentido que esses conhecimentos passaram a ter na sua vida pessoal, profissional e qual o valor social, político dos conteúdos mobilizados. Algumas vozes explicaram: “[...] que tem coisas da vida que os conhecimentos e a religião da gente não explicam” (informação verbal)⁸; “Que os orixás

⁷ Ação comunitária realizada no *campus* Amilcar Ferreira Sobral, em Floriano (PI).

⁸ Professora da educação infantil, turno tarde. Escola municipal de Floriano-PI

não são demônios, que eles são energias misteriosas e que gente dessas religiões pode ser gente de bem” (informação verbal)⁹; “[...] como profissional não importa minha fé. Minha obrigação é que os alunos conheçam as religiões” (informação verbal)¹⁰. É valioso perceber a linha de alcance dos conhecimentos mobilizados. Esse exercício também contribuir para o fortalecimento dos saberes da docência.

Conhecer, na perspectiva de raiz afro ou afrodescendente, ao nosso ver, é mobilizar princípios da cosmovisão africana no Brasil herdados do Continente africano e que fazem parte da nossa brasilidade. Eles são também saberes do conhecimento. Em Oliveira (2006) podemos destacar que o princípio da escravidão *brasileira*, a experiência da coisificação dos povos negros registrada no imaginário coletivo brasileiro foi o motivo da elaboração criativa de estratégias para não deixar que as raízes africanas morressem. Essa é uma categoria histórica que necessita de atenção e revisão em nossas ações pedagógicas. “A *cultura negra* é o princípio compreendido como um lugar forte de diferença e de sedução na formação social brasileira” (SODRÊ, 1988, p. 180). A *religiosidade* é plenamente marcada pelos mitos e ritos negro-africanos e não cabe apenas no campo da religião. Ela se enraíza na vida, no dia a dia dos sujeitos viventes. A vida é *sacralizada* cotidianamente na tradição negro-africana. “O *candomblé*, com efeito, é uma constelação de etnias, culturas, ideologias e divindades. É um microcosmo brasileiro que reflete o macrocosmo africano” (OLIVEIRA, 2006, p. 87, grifo nosso). O *Candomblé* é uma instituição que soube, em momentos terríveis, preservar e recriar os valores civilizatórios presentes na cosmovisão africana e, ao mesmo tempo, incorporou tais valores dos nativos do Brasil para não deixar o sagrado sucumbir ao horror da escravização. A *tradição oral* está enraizada no comportamento das comunidades que valorizam os saberes criados e repassados através da oralidade (fala, sons, música e seus instrumentos, etc.). É um diálogo vivo no qual há troca de conhecimento e de aprendizados. A forma privilegiada de promover a prática da oralidade é através dos mitos, já que, segundo Machado (2011), contar mitos é parte importante da educação das crianças africanas. “A *ancestralidade* é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos desdobram-se em seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória” (OLIVEIRA, 2007, p. 245, grifo nosso). O princípio do *corpo como fonte espiritual*, produtor de saberes, considera o corpo parte do território da natureza; como tal, elemento de sacralidade: um corpo que, por excelência, comunica-se e produz fazeres e saberes; um corpo que fala por meio da palavra, do gesto, do

⁹ Coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Floriano-PI.

¹⁰ Professora do 4º ano do ensino fundamental I da escola Municipal de Floriano-PI.

toque, do choro e também por meio da dança (PETIT; SILVA, 2011 p. grifo da autora). A noção de *território* anima o entendimento como espaço-tempo socialmente construído e perpassado pela história de várias gerações, formado por complexa rede de relações sociais, sendo esse espaço perpassado de sacralidade (PETIT; SILVA, 2011, p. 90 grifo da autora).

Tais princípios podem também se converter em conteúdos para potencializar e contribuir com os saberes do conhecimento, haja vista que estamos a mobilizar conhecimentos integrantes da cultura afrodescendente, porém ainda pouco valorizados no currículo escolar brasileiro.

5 Saberes pedagógicos

Os saberes pedagógicos, aqui compreendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar” (PIMENTA, 1999), são elaborados na e pela prática docente. A história de vida dos docentes, as suas concepções sobre educação, as escolhas teórico-metodológicas, a personalidade do professor, entre tantos outros conhecimentos adquiridos nas mais variadas experiências humanas imprimem o próprio ritual formativo. É o tipo de saber proveniente da relação do professor consigo, com o conhecimento, com as(os) aprendentes e com as condições de ensino. Essa relação movimenta a capacidade de o(a) docente de estar sempre problematizando sua prática, tornando-a fluxo de contínua transformação.

Saberes dessa ordem são perigosos. Não é por menos que alguns docentes se recusam a ter estagiários e pesquisadores em seus territórios práticos. É a ação pedagógica que mais nos revela. Ela é o lugar da fusão de todos os saberes docentes. Tirar proveito dela como conteúdo reflexivo para potencializar os saberes da docência que irão novamente se converter em ação é, essencialmente, o que se pode chamar de saberes pedagógicos.

Lançamos mão de vários dispositivos metodológicos inspirados pela sociopoética, referencial teórico-metodológico idealizado por Jacques Gauthier que privilegia a criatividade na produção do pensamento e do conhecimento. Um destes dispositivos é o círculo de cultura sociopoético. Rebeca Meijer procura utilizá-lo geralmente para produzir conhecimentos prévios em torno de um tema gerador de aula ou de pesquisa (avaliação diagnóstica), ou para avaliar a ação encerrada. Como, por exemplo, no I Seminário sobre Saberes Afrodescendentes, no CAFS-UFPI, que coordenou com apoio de algumas orientandas. Depois de 20 horas de atividades envolvendo dança, relaxamento, exposições teóricas, debates e oficinas de arte, os docentes participantes foram divididos em grupos que deveriam fazer produções artísticas em torno dos saberes mais significativos para o grupo. O grupo I fez uma música que foi cantada por eles(as) no encerramento dos trabalhos. Eis um dos trechos: “A afrodescendência é a pele

negra, a inteligência criativa, o olhar atento, a música contagiante. É o nosso jeito de ser um pouco da África. É o jeito da professora negra dar aula. A aula com alma negra, como ela nos disse” (Diário de campo)¹¹.

Através de algumas atividades como essa, é possível perceber o potencial formador das ações pedagógicas. Evidencia-se qual interpretação foi dada para o conceito afrodescendência. Assim, é possível retomar o conceito aparando algumas arestas, se for o caso. Para se chegar ao fim de qualquer ação planejada com relativo êxito é preciso mobilizar saberes docentes de tipo pedagógico. Mobilizar saberes dessa ordem significa: a) recorrer aos saberes docentes do conhecimento, selecionando conteúdos coerentes, válidos e atuais; b) recorrer aos saberes docentes de experiência, interpretando os sentidos que os conteúdos propostos possuem no âmbito pessoal e profissional, assim como relembando os êxitos e os limites das práticas de ensino anteriores; c) definir quais objetivos devem guiar a prática de ensino da(o) docente e a aprendizagem da(o) aprendente; escolher ou criar estratégias metodológicas que potencializem a relação aprendente, conteúdo e docente; realizar transposição didática como mais um recurso facilitador da aprendizagem; escolher ou criar instrumental avaliativo, tendo como parâmetro avaliar se os objetivos propostos foram alcançados pelas(os) aprendentes; analisar as avaliações; e investir novamente no ensino, recuperando o que foi falho.

Esses rituais de ensino envolvendo saberes de raiz africana se mostraram significativos na prática, uma vez que se considerou os princípios da cosmovisão africana para a construção do ensino e da aprendizagem. O foco didático/metodológico afrocentrado certamente enriquece os saberes pedagógicos.

6. Saber Docente Ancestral

Os saberes tradicionais, elaborados por nossos antepassados, sofrem ataques contínuos, seja pela mídia, nos espaços escolares, nos livros e até mesmo pela ciência. O perigo de negar esse padrão de conhecimentos e perder nossas próprias referências. Não estamos afirmando que a ciência não deve atualizar teorias tradicionais, inclusive para melhor fundamentá-las. Mas o que vem se tornando corriqueiro é associar saberes tradicionais ao senso comum. Nesta senda se faz necessário formar docentes capazes de discernir o que são saberes tradicionais e conhecimentos oriundos do senso comum. É de suma importância a preservação da memória e da história de nossos antepassados. Afinal, quem veio antes nos deu as condições da existência. A ancestralidade é um princípio absolutamente importante para a perpetuação da humanidade. Ninguém existe sem linhagem e sem história que inicia inclusive no berço da humanidade, a

¹¹ Professor de escola de ensino fundamental de Floriano-PI.

África. O saber docente ancestral torna consciente ao profissional do ensino a necessidade de preservar nossa conexão com as tradições, pensamentos, costumes, tecnologias, dentre tantos outros conhecimentos, criados pelos nossos antepassados, dando ênfase aos conhecimentos dos ancestrais indígenas e africanos, por terem sido silenciados, desvalorizados, pelos mecanismos da escravização criminosa e da colonização.

O ensino para o desenvolvimento dos saberes ancestrais pode ser desenvolvido por meio da leitura do vasto número de obras da literatura africana e afro-brasileira. Pela contação de histórias. Pesquisas sobre os ancestrais africanos e afro-brasileiros que influenciaram a construção de nossa brasilidade. A coleta de informações sobre nossas africanidades no contexto familiar, selecionando eventos, aprendizados, memórias, parentes que contribuíram com nossas heranças culturais negras. Na componente curricular didática nos países da integração da UNILAB, a docente Rebeca Meijer vem elaborando diversas estratégias para o desenvolvimento dos saberes docentes ancestrais, dentre eles o estudo teórico sobre o conceito, a elaboração da autobiografia considerando a ancestralidade africana, a catalogação de costumes e tradições familiares negras, bem como a elaboração de planos de ensino transversalizados com o objetivo de valorização da ancestralidade nas práticas pedagógicas em diversos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões raciais e étnicas estão na ordem do dia. Depois de séculos de ausência de políticas específicas, finalmente os movimentos populares conseguiram importantes resultados. A Lei nº 10.639/2003 é uma destas conquistas. Ativistas, professores(as), pesquisadores(as) e instituições estão empenhados no ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, por entenderem que este é um direito da população brasileira. No entanto, apesar do grande avanço e do expressivo esforço ds últimas duas décadas, é preciso reconhecer que ainda há muito o que fazer. A formação séria de profissionais da educação é uma dessas importantes tarefas. Outra grande tarefa que se coloca como urgente é insistir na criação de meios para a formação de servidores técnicos e docentes das universidades sobre o trato das questões etno-raciais. Para além do apelo por formação, chamamos a atenção para alguns saberes docentes necessários à prática educativa de questões raciais e étnicas que devem ser mobilizados. Defendemos reflexão em torno das teorias curriculares pós-críticas, atenção à construção da identidade docente com foco na educação para as relações etno-raciais.



Por fim, entendemos que todo o esforço em torno da elaboração de saberes docentes especializados para o trato das questões raciais e étnicas deve ser também esforço de descolonização da vida. Esta é uma tarefa mais complexa, que provavelmente só deverá ser cumprida a longo prazo. No entanto, alguns esforços podem ajudar, por exemplo, sempre que possível, investir em metodologias e em foco epistêmico afrocentrado tanto na educação básica quanto no ensino superior. Certamente o investimento causará estranhamento, principalmente na universidade. Contudo, estas são as tarefas e os desafios que estamos enfrentando em nossas práticas pedagógicas e curriculares. Sigamos!



Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: CNE, 2004. (Relatado por Petronília Beatriz Gonçalves e Silva).

FARIAS, Maria Sabino de *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa. *Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes*. In: CUNHA, Henrique; SILVA, Joselina; NUNES, Cícera (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2011. p. 73- 101.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 1. edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. *Nuances* [online]. 1997, v..III, nº 3, p. 05-14.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

MACHADO, V. *Mitos Afro-brasileiros e Vivências Educacionais*. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (Org.). *Pasta de Textos da Professora e do professor*. Salvador: SMEC, 2006. p. 01-12.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. *A Formação Docente Afrocentrada da Unilab: O Saber Docente Ancestral no Ensino de Didática nos Países da Integração*. In: *Revista Debates e Educação*. Alagoas. Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019. Disponível: [file:///C:/Users/rebec/Downloads/6217-Texto%20do%20Artigo-27184-2-10-20190425%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/rebec/Downloads/6217-Texto%20do%20Artigo-27184-2-10-20190425%20(3).pdf) Em: 12/06/2023.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

_____. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.



SILVA, Geranilde Costa e. *Pret@gogia*: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. Fortaleza: UFC, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*: por um conceito de cultura no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

THERRIEN, Jacques *et al.* *Artesão de outro ofício*: Múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume/ Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*: Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2005.