

CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA NA SALA DE AULA

**Waldeci Ferreira Chagas
UEPB/CH**

As discussões apresentadas neste texto são frutos das nossas ações e intervenções como Professor de História da África junto aos estudantes de graduação, e de cursos de formação para professores (as) de História que atuam nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas da Paraíba, especificamente nas cidades de Guarabira e João Pessoa e que participaram do curso de formação continuada acerca da temática cultura afro-brasileira na sala de aula; curso oferecido pelo Centro de Humanidades da UEPB, através do Departamento de Geo-História.

Portanto, apresentamos uma análise do que vivenciamos e observamos em sala de aula, a partir do diálogo que estabelecemos com esses dois segmentos acerca da temática cultura afro-brasileira e sua inclusão nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

No transcorrer da nossa trajetória compreendemos a sala de aula como espaço de discussão e construção de conhecimento forjado na relação entre os professores (as) e alunos (as), e nos dispomos a identificar como os conteúdos referentes à temática cultura afro-brasileira são tratados e construídos na escola pública.

Formulamos esse questionamento, porque embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, seja de 2004, a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 recomendam a inserção da diversidade étnica no currículo e na sala de aula, o que incide na inclusão da história da África, história do negro (a) e cultura afro-brasileira como conteúdos indispensáveis à compreensão da formação da sociedade brasileira.

Portanto, a recomendação não é recente, pois há pelo menos três décadas a discussão está em pauta na educação pública, forjada, ora no debate sobre currículo e cultura, e mais recentemente no da educação inclusiva.

No entanto, os conteúdos pertinentes à cultura afro-brasileira, ainda não se constituem uma realidade a toda rede pública de ensino na Paraíba. Por sua vez, os cursos de Licenciatura em História existente no estado, com exceção do curso de História da UEPB, onde a disciplina História da África é obrigatória desde 1999, e o da UFPB, e UFCG onde recentemente essa disciplina foi incluída, não se tem notícia da história da África e cultura afro-brasileira no currículo básico obrigatório de outros cursos de graduação em funcionamento no estado.

Essa realidade é problemática, sobretudo, porque desde 2004 as escolas públicas e particulares dos ensinos fundamental e médio em todo país estão obrigadas a inserir no currículo os conteúdos pertinentes à temática cultura afro-brasileira. No entanto, a maioria dos professores

(as) ainda não o trabalha por desconhecer essa exigência, ou porque não lhe fora concedida algum tipo de orientação para tal fim.

Por outro lado o Estado e os municípios, através da secretaria de educação ainda não se pronunciaram no sentido de fazer valer o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Não se têm informação na Paraíba de nenhum município que tenha aplicado as recomendações desse documento como parte das políticas de ações afirmativas destinadas à população negra. Todavia há alguns projetos isolados, a exemplo do que vem sendo efetivado em João Pessoa, onde as diretrizes municipais foram formuladas e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, mas ainda não foi sancionada pelo prefeito.

No que diz respeito à educação, exceto João Pessoa, nenhum outro município da Paraíba formulou as Diretrizes Municipais Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou sequer elaborou projeto de formação docente acerca dessa temática, o que implica dizer que não vem cumprindo as diretrizes nacionais.

Não obstante a isso, há equipes de formação em secretarias de educação, que desconhecem o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme identificamos em algumas reuniões e eventos na área de educação.

Entre a exigência da lei e a prática docente na sala de aula há um paradoxo, principalmente porque a exigência não veio acompanhada de projeto de formação docente na área de cultura afro-brasileira. Portanto, há carência, negligência ou omissão do Estado na formação docente para lidar com tais conteúdos, o que faz com que as práticas venham se constituindo de modo isolado e parcial, conforme identificamos.

Essa realidade é resultante da falta de inclusão da temática cultura afro-brasileira no processo de formação docente. Em conversa é comum ouvirmos dos professores (as) a afirmação de que não se sentem seguro para executar tal intento, visto nunca estudaram a cultura afro-brasileira e africana. Nesse caso, como o professor (a) vai trabalhar com os alunos um conteúdo que não faz parte do seu universo cultural.

Mesmo que alguns professores (as) tenham participado de curso de formação docente com o conteúdo de cultura afro-brasileira, a carga horária não lhes permitiu ter acesso ao máximo de informação, a ponto de superar as deficiências com relação a essa cultura e o preconceito. Por outro lado é pertinente ressaltar que a história da África é rica e extensa para ser trabalhada num minicurso de 12 ou 20 horas aula. Essa realidade é uma evidencia de que as políticas de ações afirmativas não estão sendo implantadas, tão a lei 11.645/008. Mesmo assim a temática cultura afro-brasileira é tratada na escola.

Nesse ínterim identificamos quatro modalidades de tratamentos desse conteúdo, sobre as quais passamos a discorrermos a seguir.

Também tecemos algumas considerações metodológicas, acerca do trabalho com a temática cultura afro-brasileira em sala de aula, fruto da nossa experiência com os professores (as) dos ensinos fundamental e médio e que participaram do curso de formação oferecido pela UEPB.

A nossa perspectiva é a de que as discussões possam auxiliar outros professores (as) no processo de implantação dessa temática, e conseqüentemente a efetivação da educação anti-racista.

A primeira modalidade identificada em sala de aula tem tratado a temática da cultura afro-brasileira de modo pontual e aleatório ao currículo obrigatório, limitando-se as ações individuais de grupos de professores (as) que elaboram projetos isolados e nos dias 13 de maio, 20 de novembro e 22 de agosto organizam eventos pedagógicos e culturais e discutem na escola os aspectos históricos do Brasil, em especial a economia, onde a escravidão é contemplada como a responsável pela disseminação dos elementos da cultura africana no Brasil, no entanto, é pouco estudada.

A partir das atividades desenvolvidas por ocasião dessas datas, aprende-se e ensina-se a relação Brasil, África, nesse processo, o (a) negro (a) ora é ressaltado (a) como escravo (a), e contribuiu com a formação cultural do Brasil, ora é apontado como forte, haja vista ter suportado a escravidão.

Esse modelo de compreensão desconsidera a historicidade do negro, uma vez que ele não tem nome, vida, cultura e não estabeleceu nenhuma relação com outros grupos sociais. Por outro lado nega a presença de negros (as) na sociedade contemporânea, pois se refere a ele num único dia, como se não existisse negro (a) no Brasil.

A idéia recorrente é a de que os antepassados negros (as) deixaram nesse país alguns elementos da cultura africana, mas eles não foram incorporados à cultura brasileira, uma vez que alguns professores (as) no cotidiano da sala de aula ainda tratam essa cultura como se fosse lhe estranha e aos estudantes também.

A princípio o professor (a) não se identifica e não vê na realidade dos meninos (as) negros (as) com quem lidam cotidianamente, os elementos da cultura afro-brasileira, uma vez que a trata como algo morto, distante e indiferente aos estudantes, e a escola. Por isso, se refere a essa cultura como expressão morta que precisa ser recuperada.

Trata-se, portanto, de uma cultura estranha, exterior a escola, aos estudantes e aos professores, e por isso precisa ser ensinada e aprendida.

A segunda modalidade tem se pautado pela crítica a esse modelo de compreensão, e enfatizado a condição do negro (a) na sociedade de classe, desmistificando a idéia de democracia racial ainda marcante, e têm ressaltado a luta do negro (a) pela inserção social e

afirmação da cidadania, o que está evidenciado nas diversas instâncias da sociedade, a exemplo do aspecto político, com a fundação dos quilombos, a Frente Negra Brasileira, e o Movimento Negro Unificado.

Também lida com o cultural, e tende a apontar os grupos de afoxé, maracatu, maculelê, coco, samba de roda, e congada, como expressão cultural dos antepassados negros, onde, é possível identificar-se elementos da cultura afro-brasileira.

Nesse patamar também se inclui o aspecto religioso, com os terreiros de umbanda e candomblé espalhados pelas diversas regiões do Brasil, e apontados como principal símbolo da resistência negra.

Essa perspectiva é trabalhada dissociada do aspecto histórico e político, o que faz com que seja folclorizada, uma vez que os professores (as) costumam trabalhar algumas expressões e manifestações artísticas dos negros, sem situá-la no tempo e expor para os alunos o sentido e o significado delas no contexto da sociedade brasileira.

Em função disso é comum o aluno concluir que tal dança ou ritmo é “coisa de negro”, colocando-a como estranha a si, e o professor por sua vez reforça essa compreensão, uma vez que silencia.

A terceira vertente tem ressaltado o continente africano, no entanto, tem se apresentado como a mais grave, mesmo os professores (as) se propondo a formulação da crítica a compreensão desse continente e aos elementos da cultura afro-brasileira têm se limitado ao aspecto físico e geográfico da África, em especial as florestas, desertos, rios e animais, vistos como exóticos. Afora isso, os africanos são apontados como os únicos povos do mundo que ainda vivem em tribos, o que não é verdade. Assim reproduz-se a imagem de que a África não tem história e é incivilizada.

Essa realidade é denotativa de que na sala de aula não basta fazer referência à África, e a cultura afro-brasileira, é preciso atentar para a abordagem com que tais temáticas são trabalhadas, ela também aponta para a necessidade da formação docente, uma vez que os problemas identificados decorrem da estratificação de um imaginário sobre a África, que a concebe como continente pobre, subalterno e incivilizado.

Afora isso, a falta de material didático crítico que subsidie os professores (as) nas suas ações pedagógicas cotidianas, contribui com a manutenção desse imaginário. Poucas escolas dispõem de recurso didático acerca da África, se quer um mapa.

Mesmo assim os conteúdos referentes à África, ao negro e a cultura afro-brasileira vêm sendo trabalhados, mas de modo pontual. Tais experiências são importantes, e frutos do fazer dos professores (as), o que quebra com o imobilismo frente à omissão do Estado em aplicar as políticas de ações afirmativas e cumprir com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

No percurso de fazer valer esse documento, professores (as) têm se sentido inseguros, alguns afirmam não terem capacidade para trabalhar essa temática. Outros ousaram e conforme as abordagens identificadas começaram e usando suas capacidades inventivas, estão descobrindo materiais didáticos ou os construindo, a partir das suas realidades e vêm recolocando no debate em sala de aula, a cultura afro-brasileira.

A quarta perspectiva de abordagem tem discutido com afinco, o racismo, a condição da população negra no Brasil, desconstruído o mito da democracia racial e possibilitado aos estudantes negros (as) e não negros (as) os elementos indispensáveis à convivência social fundamentada no respeito ao culturalmente diferente.

Frente à omissão do Estado na aplicação das políticas de ações afirmativas, o que incidiria na efetivação de uma política de formação docente acerca das relações étnico-raciais no estado da Paraíba, esses professores (as) vem dando um passo qualitativo no cumprimento do papel político-pedagógico da escola.

Para tanto, tem recorrido aos grupos do Movimento Negro da Paraíba e a universidade, cujos militantes e professores, não tem se furtado a colaborar, possibilitando-lhes materiais ou atendendo os seus convites e indo as escolas fazer palestras sobre o racismo, cultura afro-brasileira e história da África, independente dos dias 13 de maio, 22 de agosto e 20 de novembro. Em duas escolas na cidade de Guarabira, a temática cultura afro-brasileira, história da África e do negro fora o tema central do Projeto Político Pedagógico, o que incidiu na realização do trabalho durante o ano letivo em várias disciplinas, tais como História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, e Literatura.

Desde a década de 1990, essa prática tem se repetido entre o Movimento Negro da Paraíba e as escolas públicas, apesar de não ter sido assinado acordo ou convenio com a Secretaria de Educação do Estado ou qualquer município.

As ações têm sido realizadas fora do plano institucional, e se afirmado em função das relações de amizade entre professores (as) e alguns militantes negros, e não como parte de um projeto governamental coordenado pela Secretaria de Educação.

Além da sensibilização e compromisso de alguns professores (as) com a causa do negro no Brasil, e a simpatia com a cultura afro-brasileira, outro aspecto que explica a relação com o Movimento Negro é o fato de muitos militantes negros serem professores (as), por isso terem disseminado a discussão pertinente a tal temática entre os colegas, o que fez com que outros passassem a organizar suas ações sem recorrer ao Movimento Negro, ou seja, acumularam experiência e hoje não se limitam às datas comemorativas.

De certo modo esse tipo de comportamento é a concretização do propósito do Movimento Negro, ou seja, o de que os professores (as) assumissem a discussão e incluíssem a temática da cultura afro-brasileira na sala de aula, uma vez que o Movimento Negro não possui quadro suficiente para atender todas as escolas, tão pouco é seu papel monopolizar tal discussão,

quando as escolas, independentes desse movimento, também deve fazer isso, haja vista a maioria da clientela que a frequenta ser negra. A constatação dessa realidade, mesmo em pequena escala, é uma demonstração de que o Movimento Negro da Paraíba, historicamente cumpriu o seu papel político e educativo.

Conforme visto anteriormente as abordagens com que a temática cultura afro-brasileira é tratada na sala de aula, nem sempre colaboram com a superação da idéia de inferioridade do povo negro, conforme demonstramos na experiência abaixo, quando os professores trabalharam tal temática e ressaltaram resistência durante o século XIX.

O uso de qualquer fonte, seja ela primária ou secundária nas aulas de História, exige do professor (a) postura diferente em relação ao processo ensino-aprendizagem, principalmente porque ele deixará a condição de transmissor de conteúdo e assumirá a de orientador, ou seja, passará a ser aquele que auxiliará o estudante na construção dos saberes. Logo, os conceitos, imagens e compreensões antes estabelecidas são questionados, o conhecimento deixa de ser dado como pronto e acabado e passa a ser construído a partir das experiências dos estudantes, uma vez que eles são convidados a ler criticamente a fonte e analisá-la.

Esse exercício oportuniza-o a perceber que o conhecimento é historicamente construído. Logo, a partir das mesmas fontes podem ser construídas diferentes versões acerca de um fato, uma vez que elas dependem do olhar que o estudante/pesquisador empreende e da abordagem a ser perseguida.

A partir de alguns anúncios de jornais do século XIX os (as) professores (as) elaboraram uma aula de história sobre os escravizados no Brasil, com o propósito de ultrapassar a compreensão de submissão e acomodação do negro (a) à escravidão.

A temática proposta não é nova, haja vista, ser comum aos professores (as) de História tratá-la em sala de aula. No entanto, o novo está na abordagem concedida ao tema. Depois da leitura, análise e discussão das fontes, os professores (as) definiram abordar a resistência negra a escravidão.

De início o grupo de professores (as) comentou sobre as estratégias de resistência utilizadas pelos escravizados para contrapor-se ao cativo, e pontuou a fuga, haja, vista os documentos lhe possibilitarem fazer essa delimitação. No transcorrer da aula o grupo mostrou que essa estratégia fora utilizada pelos escravizados em várias províncias, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Parahyba.

Em seguida o debate e a discussão fora iniciados, e as questões pertinentes expostas a partir das evidências identificadas nos documentos, tais como: o fato das fugas promoverem a formação dos quilombos, outro modelo de resistência relevante à compreensão da história dos escravizados, sobretudo, porque também o recupera como sujeito histórico, haja vista ser apontada pela historiografia como uma tentativa dos negros (as) de reinventar no Brasil a vida na África.

Na condição de fugidos e não fugitivos, os (as) escravizados (as) se embrenharam mata adentro, e formaram comunidades negras. Geralmente as terras ocupadas eram férteis e localizavam-se nas regiões altas e de difícil acesso; uma estratégia que garantia a sobrevivência do grupo, pois dificultava o acesso de estranhos, ou seja, dos caçadores de escravos. Por outro lado, a localização dos quilombos no topo das montanhas e serras possibilitava aos aquilombados enxergar os movimentos de ataques e organizar a defesa ou fuga para outras localidades.

Outra questão identificada e discutida na aula fora a movimentação e o contato dos aquilombados com as localidades do entorno dos quilombos, visto que comumente os anúncios também eram publicados em jornais das vilas e cidades próximas aquelas de onde os escravizados fugiram. A partir dessa constatação os professores (as) apontaram no documento as evidências de que a fuga causava temor entre os proprietários, e quebrava a ordem instituída na vila ou cidade, haja vista, o fato de os aquilombados atacarem engenhos e fazendas, libertarem outros, e os levarem para as matas onde se escondiam e formavam novos quilombos.

Partindo das questões anteriormente expostas, os professores (as) pensaram os escravizados enquanto ser humano, homens e mulheres, uma vez que os anúncios trazem algumas descrições, como estatura física: “magro”, “alto”, “estatura média”, se tem alguma marca no corpo ou sinal nas costas ou no peito. Também é comum traços da personalidade, pois comumente os anúncios ao se referirem aos escravizados fugidos, diziam ser: “um negro sorridente”, “conversador”, “triste”, ou de “de pouca conversa”. Além dos traços da personalidade, também informavam as habilidades, do tipo “trabalhador”, “habilidoso” e se “sabe ou não, cozinhar”. Essa última adjetivação dedicada às mulheres. Esse tipo de vestígio possibilitou aos professores (as) pensar o escravizado para além de uma peça presa diretamente ao processo produtivo do açúcar, uma vez que o negro fujão fora ousado, desobediente, artesão, pois criara diversas peripécias pela cidade ou vila para não ser capturado.

A intenção dos anúncios de jornais ao apontar algumas características físicas ou da personalidade do fugido era chamar a atenção dos leitores (as), para caso chegasse a sua casa um negro (a) oferecendo seus préstimos ou se eles identificassem na rua algum negro (a) com as características indicadas, deveriam comunicar aos proprietários. Geralmente a indicação era a de que os informantes procurassem o endereço residencial do proprietário do escravizado fugido ou a gráfica que publicara, pois seria bem recompensado.

A metodologia utilizada pelos professores (as) possibilitou-lhes perceber os escravizados como sujeitos da história, ultrapassando assim a idéia de passividade e acomodação ao sistema escravista, o que desde os anos 1980 vem sendo criticado pela historiografia da escravidão. Além dessas, outras questões foram suscitadas, a exemplo do racismo no Brasil, evidenciado nos estereótipos sobre os negros (as) e debatida a partir da leitura que uma professora fez de um trecho do anúncio de jornal, onde se lia a seguinte descrição de um escravizado: (...) “Marcos, 27

anos, estatura regular, corpo reforçado, côr parda bem clara, cabellos pretos, finos e anellados”. (...).

A princípio nada mais do que a descrição das características físicas de um escravizado que fugira e seu proprietário desejava reavê-lo, para tanto, recorreu ao jornal onde publicara um anúncio e para facilitar a identificação descreveu algumas características físicas do sujeito que ansiava reaver. Esse tipo de anúncio é uma evidencia de que no Brasil os escravizados não se submeteram ao sistema escravista e de várias formas se contrapuseram à ordem. Nesse caso a fuga, fora abordada pelos professores (as) como um dos mecanismos de resistência, uma vez que o grupo analisara vários anúncios de jornais do século XIX, os quais se referiam a esse episódio, mostrando assim que a fuga fizera parte do cotidiano dos escravizados.

No transcorrer da aula, a discussão tomou outro rumo, quando uma das professoras após ler o trecho do anúncio jornalístico, disse-nos: “professor, nem todos os negros tem cabelo ruim, veja a descrição física do escravo fugido, o cabelo dele era liso, bom”.

A princípio o objetivo da aula era desmistificar a passividade do negro a escravidão, o que fora feito, mas essa questão não fora suficiente para possibilitar ao conjunto de professor (a) construir outra imagem do negro na sociedade, visto que alguns afirmaram que pela primeira vez estavam fazendo uma releitura dos escravizados no Brasil, e que nunca trabalharam com documentos nas aulas de história, tão pouco relacionados à escravidão, e abordando a resistência.

Talvez essa realidade, explique o fato de uma professora reproduzir o estereótipo negativo com relação aos negros (as), quando afirmara: “nem todos os negros possuem cabelo ruim”. A professora em apreço demonstrou que concebia o cabelo do negro (a) como um tipo “ruim”, no entanto, havia alguns com cabelo considerado “bom”.

A partir de então a discussão na aula deixou de ser a resistência negra a escravidão e passou a ser a desnaturalização da imagem negativa do negro, ou seja, o preconceito racial. Mesmo após ser questionada pela turma, a professora demorou a perceber e se convencer de que havia sido preconceituosa, pois reproduzira um estereótipo negativo do negro.

Na sua compreensão, o cabelo do negro era ruim, e isso era fato notório, e natural, não havia o que se discutir. Ainda tentou convencer a turma de que estava correta e de posse do livro didático, mostrou a imagem de duas crianças, uma branca e outra negra, e disse: “vejam o cabelo do menino negro e o do menino branco, eles não são os mesmos”.

A professora insistia em não perceber a diferença como aspecto positivo, e demonstrou que não sabia que o cabelo do negro não fosse ruim, e depois de muita discussão com a turma acerca das diferenças biológicas e que elas não são suficientes para definirmos o que é bom ou ruim numa pessoa, demonstrou que sempre vira o cabelo do negro como diferente, mas ruim.

Em meio à questão discutimos a importância da diversidade em sala de aula, e de se trabalhar o diferente, uma vez que ser diferente não quer dizer ser ruim. Nesse caso, concluímos

a discussão mostrando que o cabelo do negro é grosso, encaracolado, pixaim, mas tais características não são sinônimas de ruim. Quem está dizendo que é ruim? A partir de que parâmetros tais conceitos são definidos?

A questão, apesar de polêmica foi importante e a discussão necessária, pois levou os professores (as) a perceberem como os estereótipos negativos sobre o negro foram historicamente construídos, incorporados nas relações sociais e naturalizados nos diversos discursos. Em função disso, poucas pessoas não se percebem preconceituosas, pois historicamente aprenderam a naturalizar o lugar de inferioridade do negro na sociedade, e perceberem seu biótipo diferente como feio e indesejado, ou seja, os sujeitos seguem o modelo padrão de beleza humana imposto pela sociedade, que define o cabelo liso, loiro, a pele e olhos claros como bons e denotativos da beleza humana.

Logo, o tipo de cabelo, o tom de pele e a cor dos olhos dos negros (as) são concebidos como feios e ruins. Nessa empreitada emblemática só uns poucos negros (as) se aproximam do conceito previamente definido, ou seja, da possibilidade de aceitação e inclusão, conforme demonstrou a professora em apreço, quando afirmou, “nem todos os negros têm cabelo ruim”. Naturalmente ela quis dizer, nem todos são feios. Há uns que se aproximam ou a sociedade os aproximará do padrão estético estabelecido, são os denominados marrons, mulatos e crioulos.

Desse modo, na Paraíba, a temática cultura afro-brasileira está em algumas salas de aula, o que é resultado da iniciativa de professor (a) comprometido (a) e simpatizante com a causa do negro (a) no Brasil.

No geral, prevalecem as experiências isoladas, como se a inserção de tal temática no currículo escolar não fosse responsabilidade pública, sobretudo, a formação docente. Por outro lado, a Secretaria Estadual de Educação, e as secretarias municipais, não valorizam as experiências dos professores (as), o que faz com que não dêem o devido apoio, na perspectiva de que tenham continuidade, e sejam massificadas na rede pública de ensino.