
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O INDÍGENA E O NEGRO NO BRASIL

Helder Sarmiento Ferreira¹
Viviane da Silva Almeida²

RESUMO

O artigo apresenta reflexões acerca da importância da instrumentalização de uma consciência crítica libertadora, que leve o docente e o educando a um processo reflexivo-crítico. Neste caminho, Paulo Freire (1987), Walsh (2002), Oliveira (2010), Guedin (2012), Guimarães (2012) e Petit (2015) deram o suporte teórico que embasaram o diálogo construído no campo epistemológico com algumas experiências que foram colocadas em destaque. O trabalho reflete e analisa a importância da aplicação das leis que complementaram o artigo 26-A da LDBEN, 10.639/03 e 11.645/08, na formação de educadores brasileiros, embasadas numa interculturalidade crítica e decolonial, valorizando o conhecimento tradicional nas práticas de formação de professores na educação brasileira.

Palavras-chave: Formação docente. Relações étnico-raciais. Educação brasileira.

EDUCATIONAL TRAINING FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: INDIGENOUS AND BLACK IN BRAZIL

ABSTRACT

The article presents reflections about the importance of the instrumentalisation of a critical liberating conscience, which brings the teacher and the student to a reflexive-critical process. In this way, Paulo Freire (1987), Walsh (2002), Oliveira (2010), Guedin (2012), Guimarães (2012) and Petit (2015) provided the theoretical support that underpinned the dialogue built in the epistemological field with some experiences that were highlighted. The work reflects and analyzes the importance of applying the laws that complement LDBEN article 26-A, 10.639 / 03 and 11.645 / 08, in the training of Brazilian educators, based on a critical and decolonial interculturality, valuing traditional knowledge in training practices of teachers in Brazilian education.

Keywords: Teacher training. Ethnic-racial relations. Brazilian education.

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: EL INDÍGENA Y EL NEGRO EN BRASIL

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na linha de pesquisa "Educação e Diversidades Étnico-Raciais". heldersarmiento@bol.com.br

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na linha de pesquisa "Educação e Diversidades Étnico-raciais". 1981almeida@gmail.com

RESUMEN

El artículo presenta reflexiones acerca de la importancia de la instrumentalización de una conciencia crítica liberadora, que lleve al docente y el educando a un proceso reflexivo-crítico. En este camino, Paulo Freire (1987), Walsh (2002), Oliveira (2010), Guedin (2012), Guimarães (2012) y Petit (2015) dieron el soporte teórico que basaron el diálogo construido en el campo epistemológico con algunas experiencias que fueron que se destacan. El trabajo refleja y analiza la importancia de la aplicación de las leyes que complementaron el artículo 26-A de la LDBEN, 10.639 / 03 y 11.645 / 08, en la formación de educadores brasileños, basadas en una interculturalidad crítica y decolonial, valorizando el conocimiento tradicional en las prácticas de formación de profesores en la educación brasileña.

Palabras clave: Formación docente. Relaciones étnico-raciales. Educación brasileña.

A educação brasileira tem tratado tanto o indígena quanto o negro³ de forma folclórica há bastante tempo, acreditando na premissa de que, dessa forma, estão abordando-os no cotidiano escolar. Contudo, não foi neste caminho que foram pensadas as leis que complementaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 10.639/03 e 11.645/08⁴. Atualização da LDBEN, muitas vezes, por uma boa parte de educadores, vem sendo tratada de forma descompromissada, às vezes, por desconhecimento, e outras, simplesmente por uma atitude institucional de não aplicá-las.

No artigo 26-A da atual LDBEN passou a versar o seguinte:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o

³ O negro, de acordo com o IBGE, é aquele que se autodeclara prestou pardo, no entanto, o campo da Antropologia Social nos mostra que este vocábulo advém de uma construção social também, são os cidadãos descendentes de africanos nascidos no Brasil, filhos da diáspora africana que Siss nomeia como afro-brasileiros. (SISS, 2003).

⁴ A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, alterou a n.º 9.394, de 20/12/1996, que já havia sido modificada pela Lei n.º 10.639, de 9/1/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

É importante salientar, que esta alteração ocorreu após muita luta dos movimentos negros e indígenas de nosso país essencialmente nas décadas de 1970 e 1980, mas é com o fim da ditadura militar em meados da década de 1980 que se iniciou com mais força a luta étnico-racial.

As Diversidades Étnico-Raciais estão em pauta em muitos discursos, porém devemos repensar o motivo pelo qual os vocábulos étnico e racial estão justapostos numa nova palavra composta. Étnico porque vem de Etnia, que é aqui colocada para identificar aqueles diferentes grupos sociais que se particularizam por possuírem tradições, cultura, língua e signos comuns, que a tornam manifesta. A presença dessas características possibilita, aos membros de um grupo étnico, a construção de subjetividades diferenciadas, permitindo-lhes identificarem-se a si próprios e, em um movimento inverso, a serem também identificados pelos membros de outros grupos sociais como singulares nesses aspectos. Nessa perspectiva, a existência, ou não, de uma comunidade de sangue, não é fator determinante. Racial referencia-se aqui à raça, que, nesta perspectiva é compreendida no campo da antropologia social, operando na percepção da diversidade fenotípica, como por exemplo, textura do cabelo, cor da pele, formato do nariz etc., sinais diacríticos que se constituam como determinante de estrutura social. (SISS, 2005).

Dessa forma, acreditamos, enquanto educadores antirracistas, que a junção dos vocábulos apresentados ratifica a importância do indígena e do negro no Brasil porque as diversidades não são somente étnicas ou raciais, são étnico-raciais. No entanto, precisamos aqui apontar que a força antirracista desta lei, tem incomodado a inúmeras instituições educacionais, perpassando as escolas que atendem desde a Educação Básica até os Institutos de Formação de Professores e os cursos de Licenciaturas da Universidade Públicas e Privadas de nosso país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos mostram que

combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a

registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 6).

É imprescindível perceber que um dos inúmeros desafios que educadores enfrentam na contemporaneidade, é o de conseguir compreender como educar para uma sociedade diversificada por gênero, classe social, cultura, raça ou etnia, no intuito de que, para que isso ocorra se faça necessário um pensamento decolonial. Oliveira (2010) nos expõe que decolonizar na educação implica na construção de outras pedagogias além da hegemônica enquanto que descolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. Este “pensar-fazer” decolonial está bem próximo do que Freire (1987) nos coloca como uma ação crítica.

A manipulação, com toda a sua série de engodos e promessas, encontra aí, quase sempre, um bom terreno para vingar. O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação. (FREIRE, 1987, p. 84).

Na expectativa de uma educação decolonial crítica e na intencionalidade da reflexão enquanto educadores em formação e formadores de opinião, buscamos aqui apresentar um pouco sobre as perspectivas do indígena e do negro no Brasil.

A moderna investigação historiográfica mostra-nos como, na colonização, foi essencial, desde o início, o trabalho indígena, chamados negros da terra, como numerosas instituições e, posteriormente, a legislação contribuíram para a mestiçagem entre colonizadores e índios, e como esse mundo complexo, em movimento e ebulição mesmo antes da chegada do europeu, assim continuaria, desses movimentos e novos centros de poder (como feitorias, missões, aldeamentos e vilas) surgindo novos povos, ao mesmo tempo que outros se extinguíam. (LIMA, 2005, p. 238).

Após mais de cinco séculos da chegada dos europeus aqui no Brasil, evidenciamos a obstinação de não deixar que a dominação da civilização hegemônica não se consolide entre o povo indígena, neste contexto, aqui apresentamos a perspectiva Guarani, conscientes de que seria impossível abordamos todas as etnias indígenas num único trabalho.

O povo Guarani, imbuídos de um espírito livre, é resistente em transmitir sua cultura a cada geração e são livres dos males que a sociedade moderna vivencia. Segundo Ladeira, (2007), os Guaranis contemporâneos que convivem no Brasil podem ser coordenados em três grandes grupos: Kaiowá, Nhandéva ou Xiripá e Mbya, conforme as variantes dialógicas de seus tradições e métodos rituais.

As representações em relação ao território, a cultura e os rituais do povo Guarani referendam a sua organização social, jurídica, social e política. A organização do povo Guarani diz respeito a cada grupo Guarani. Segundo Gersem (2006), a aldeia indígena segue segundo os pleitos internos das comunidades, como a disposição diária dos trabalhos coletivos, nas festas, cerimônias e às demandas segundo o aspecto étnico diante de outros povos conforme a tradição do grupo.

Os Guaranis foram atormentados violentamente em virtude de um contexto imperialista colonizador de grande extermínio. A luta do povo Guarani está presente e resistente pela demarcação e posse da terra. Subjugados o povo Guarani tem posicionado obstinado pela manutenção de seu território e suas tradições.

Se, por um lado, há certo consenso sobre a importância da pluralidade cultural e étnica que compõe o país, o que gera simpatia pela diversidade e pelo seu potencial num mercado ávido por variação de produtos e em nichos de consumo, por outro essa simpatia não se reverte em ações políticas concretas de defesa e proteção as diferentes culturas e etnias garantindo-lhes as condições de existência e, o mais importante, demarcando as terras tradicionais desses povos, condição primordial para o seu bem viver. (HECK et. al, p.2012).

O contexto histórico imposto pelo ritmo de degradação empreendido pela revolução verde⁵ em prol da expansão da fronteira agrícola, tem revelado um traço inferiorizante a desqualificar o saber de culturas ancestrais como a dos Guaranis. Sendo detentores de hábitos e costumes que reafirmam a sua estrutura social, sistematicamente vem sendo imposta ao povo Guarani redução da compressão e percepção a da afinidade sociedade – natureza a não mais valorizar as suas raízes e a sensibilidade natural em relação as plantas e aos animais.

No decorrer da trajetória de nossa civilização o saber, conhecimento acumulado converge na reprodução social de uma percepção emoldurada na acumulação tecnológica. Nesse sentido é necessária uma apreciação mais aprofundada em relação ao paradigma da modernidade em relação as bases propostas pelo modelo científico, em relação ao conhecimento que dista dos saberes tradicionais das culturas ancestrais.

É esta ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que habita. Tal como noutros períodos de

⁵ A revolução verde fundamentava-se na melhoria do desempenho dos índices de produtividade agrícola, por meio de substituição dos moldes de produção locais ou tradicionais, por um conjunto bem mais homogêneo de práticas tecnológicas, isto é, de variedades vegetais geneticamente melhoradas muito exigentes em fertilizantes químicos de alta solubilidade, agrotóxicos maior com poder biocida, irrigação e motomecanização. (EHLERS, 1999, p.32).

transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar as coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. (SANTOS, 2010, p.15).

A sabedoria dos Guaranis é particularizada em virtude da valorização de sua identidade, cultura, ou seja, de seus saberes, que é transmitida para seus descendentes. A língua Guarani tem um papel expressivo na ritualidade e cerimônias, que está inserido em seu cotidiano. Neste contexto, o processo pedagógico na cultura Guarani possui temporalidades específicas, o conhecimento diferentemente do *Jurua*⁶ não está pautado e centralizado em uma só pessoa e um horário pré-determinado ou marcado por um calendário com dias letivos pré-estabelecido. Na aldeia, o saber é passado a todos e por todos e os mais velhos são respeitados, por ser reflexo de sabedoria e pela grande conexão com *Ñhanderu*.

A convergência do pensamento colonizador, tem apresentado uma abordagem simplificadora e reducionista da perspectiva do conhecimento ancestral da cultura Guarani referendando como primitiva. Constituir uma reflexão em relação ao saber implica em uma valorização do saber. A convergência das visões cosmológicas em relação a variabilidade cultural proporciona uma contribuição para que a dialogicidade, determine um senso crítico e problematizador.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde Os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprender, reaprendizado, reflexão e ação. Ele só é reconhecer que as ações específicas para alterar a ordem da partida potência colonial frequentemente identificação e reconhecimento de um problema, anunciar o desacordo e em oposição à condição de dominação e opressão, organizar a intervir; objetivo: derrubar a atual situação e fazer outra coisa possível. (WALSH, 2012, p.8).

O povo Guarani afirma, segundo os seus costumes, o diálogo entre todos na aldeia, portanto o cotidiano Guarani está impregnado de relações místicas advindas da interconexão com seu território, para o povo Guarani o *tekoa*, ou seja, o seu território o supera as percepções dos limites físicos e geográficos. Conforme Ladeira(2001) nos apresenta, o *tekoa* (aldeia) reúne as qualidades tanto físicas e geográficas na qual taticamente que os modos e costumes Guaranis coexistem. As afinidades das sociedades

⁶ Os Guaranis Mbya por sua vez, referem-se aos brancos como *Jurua*. Não se sabe ao certo desde quando empregaram esse termo, porém hoje ele tem uso corrente e parece destituído de seu sentido original. *Jurua* quer dizer, literalmente, “boca com cabelo” uma referência a barba e ao bigode dos europeus e espanhóis conquistadores. De todo modo, o nome *jurua* foi criado a partir do contato com os brancos colonizadores e passou, o tempo, a ser referência utilizadas genericamente às outras raças (negros, amarelos, brancos). (Ladeira,2007, p.39).

indígenas com seu ambiente natural são parte inerente de uma representação de mundo que integra o uso da ‘natureza’, o modo de vida e a teoria que embasa a vida social. A partir desse contíguo dinâmico que reúne formulações transmitidas e projetadas, onde mito e práxis se referendam reciprocamente, essas sociedades erguem sucessivamente o mundo e suas representações.

O *tekoa* abrange não apenas o lugar que os Guaranis residem, é composto por uma grande família, cada indivíduo que a compõe, exerce uma função sócio político na qual há uma identidade compartilhada por todos os Guaranis, que possuem laços consanguíneos. Segundo Ladeira (2003), o *tekoa*, a sua terra tradicional, vai muito além do espaço habitado, os Guaranis no *tekoa* desenvolvem sua subsistência onde encontra presente sua cultura, portanto quando estamos conectados a um espaço que nos permite uma ação a interpretar e transformar os sujeitos que coexistem no mundo, passamos a referenciar uma ligação espiritual muito forte, que possibilita nortear as nossas decisões. Para o equilíbrio das relações do homem com meio ambiente é essencial que o processo educativo esteja pautado em relações dialógicas do ser humano com a natureza.

Durante as experiências de campo, vivenciadas na Aldeia Guarani *Ara Hovy*, no município de Maricá no Rio de Janeiro e na aldeia *Krahô*, Aldeia Nova em Tocantins, foi possível compreender a contínua interação harmônica das relações sociais, humanas e biológicas com a natureza.

Vivenciamos hoje uma grande perda da dimensão do contexto em relação à visão mais ampla das nossas relações com o ambiente natural. As relações que a sociedade empreende sobre o entendimento do processo de construção do conhecimento é fragmentado e disperso o que acarreta em uma armadilha paradigmática⁷. Nas culturas indígenas, o conhecimento é trabalhado de forma a aglutinar os saberes e toda a existência na aldeia, ou seja, há uma visão complexa em relação ao ambiente natural. Estes princípios são fundamentais e estruturantes para pensarmos o processo formativo dos educadores a fim de reconhecer os modos de vida tanto das etnias indígenas como africanas

⁷ É essa o que chamo de uma armadilha paradigmática que provoca a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva de forma redundante. Produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao “caminho único”, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. É esse processo que vem gerando predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como educação ambiental e que essa armadilha aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. (GUIMARÃES, 2012, p.124).

Em ambas as etnias indígenas, os saberes se organizam baseados pela busca não apenas visando o entendimento dos aspectos geográficos e ambientais. As peculiaridades de seus saberes estão em íntima conexão, permite a concepção de liberdade e da convivência, da organização social e da harmonia entre todos e o respeito a natureza.

Estes aspectos são determinantes para ponderarmos a relação que a racionalidade científica leva a complexidade do tempo presente. Propondo consolidar como saber único e verdadeiro, o conhecimento científico tem determinado a dominação e submissão das comunidades ancestrais. A sociedade na atualidade tem valorizado o conhecimento científico e técnica no processo produtivo em detrimento aos saberes das populações indígenas e das múltiplas experiências raízes e referências africanas.

É bem verdade que, ao fazerem isso ontem hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” - tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. (FREIRE, 2011, p. 53, grifo do autor).

Diante da vivência no projeto, “Outras Epistemologias no processo formativo de educação ambiental”⁸ constatamos a proximidade das cosmovisões indígena e africana. Petit (2015) elucida com segurança esta correlação:

no Brasil de hoje, em que se conquistou um alei que institui, pela primeira vez, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas (10.639/03), torna-se um grande desafio fazer da cosmovisão africana e da tradição oral, conteúdos curriculares, uma vez que os programas escolares tem sido, até agora, sempre eurocêtricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras. (PETIT, 2015, p. 110).

Ressaltamos que a tradição oral é elemento preponderante que aproxima as cosmovisões. Devemos lembrar que em nosso país, aos negros que foram libertados, não foram oferecidos nem escolas, nem terras, nem empregos. Após a pseudolibertação, muitos ex-escravos retornaram às fazendas, ou a fazendas vizinhas, nas quais foram

⁸ Projeto coordenado pelo Dr. Mauro Guimarães da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)/ Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) financiado pelo CNPq. Projeto composto por 3 grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/UFRRJ); Geografia e Povos Indígenas (GEOPOVOS/UFRRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur).

escravizados, para voltar ao trabalho e receber baixo vencimento. Muitos anos após a abolição, os descendentes dos negros que foram escravizados, viviam nestas mesmas fazendas, com uma vida pouco melhor seus antepassados próximos.

[...] A identidade é expressão de um poder político que não nos chega senão por meio da luta que se constrói politicamente. Portanto, não há como fugir do compromisso social; aliás, é ele que alimenta novas perspectivas de uma forma de poder que não mais se justifica pelas relações pessoais, mas pela capacidade de resolução dos problemas que nos atingem. (GUEDIN, 2012, p. 27).

A identidade do negro no Brasil lhes foi negada, primeiro porque vieram para cá obrigados, escravizados, em péssimas condições, condições estas que decretaram a morte de muitos antes mesmos de aqui chegarem; segundo porque uma vez que, neste país foram tratados como seres sem alma, subjugados a seus donos, brancos, capazes de remontar a um passado distante. Abdias nos relembra que

o branco que aportou no Novo Mundo trouxe consigo a bagagem milenar da civilização europeia. Não teve ele trezentos anos de escravidão semi-animalizadora. Trouxe os ensinamentos que a experiência civilizadora lhe dispôs, fundou o seu lar. Criou os organismos controladores da sociedade. Com o braço escravo e terra feraz, colheu as bases da nossa economia, ergueu cidades, extraiu ouro, abriu os caminhos de ferro e construiu esse grandioso patrimônio que representa a nossa pátria comum. Por isso, o orgulho advindo dessa superioridade consequente das circunstâncias, que não racial, gerou o preconceito. (NASCIMENTO, 1968, p. 139).

Por inúmeras décadas, a única história a ser contada nas escolas era a do branco, superior, sagaz e maravilhosamente perspicaz, aquele que conseguiu enriquecer-se e empoderar-se aqui às custas da escravidão animalizadora que Abdias tão bem aponta e do extermínio de inúmeras etnias indígenas. Temos um compromisso ideológico, epistemológico e político de denunciar que a democracia racial, parte de uma perspectiva sustentada por Gilberto Freyre (1987), em que a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos raciais, não existe, nunca existiu.

Foi por meio de sua tradição oral, especialmente pelo candomblé⁹, que os negros conseguiram manter sua identidade religiosa. Vale ressaltar que o candomblé não foi a única. Verger (1981) diz que a presença dos cultos africanos, foram uma consequência imprevista do tráfico de escravos. Foi diante de muita resistência que os negros que para o Brasil vieram, para serem escravizados, conseguiram manter os rituais que faziam às suas divindades na diáspora africana, vindos de diferentes nações. E em meio a este e

⁹ Não só um candomblé, existe mais de um tipo no Brasil, dentre outras religiosidades como a Umbanda, Tambor de Minas, Xangô, dentre outros).

outros autores, ao cursar no segundo semestre de 2013 a disciplina eletiva “Educação, Epistemologias e Religiosidades¹⁰ de Matriz Africana”,¹¹ ministrada pelo professor Luiz Fernandes de Oliveira no PPGEduc/UFRRJ, que comecei a perceber como a formação docente embasada na cosmovisão africana atua.

Todos nós que lá estávamos do início ao fim estivemos juntos, sempre em roda, conversando, debatendo, compartilhando nossas experiências, colocando-nos em xeque a todo momento. Participamos de uma festividade num terreiro de candomblé e de um debate crítico com dois Babalorixás e uma Yalorixá. Não nos foi imposta quaisquer verdades absolutas que o mundo acadêmico da Universidade por diversas vezes no expõe. Aprendemos em círculo, na perspectiva da Pretagogia que Petit só publicaria em 2015.

Penso que o primeiro passo é conhecer o que seja tradição oral na fonte, pois é patente o desconhecimento de nós, afrodiáspóricos, acerca das nossas origens africanas, apesar das inúmeras manifestações dessa tradição nos mais diversos eventos e espaços culturais. No Brasil, ainda são pouco conhecidos os trabalhos que relacionam a tradição oral africana com as manifestações culturais brasileiras, identificando quais as características comuns às africanidades. Sobretudo, vem-se pensando e praticando pouco a tradição oral africana como forma de aprendizagem embasada na cosmovisão africana e que possa servir de matriz para os currículos escolares e universitários. (PETIT, 2015, p. 111).

Acreditamos neste exemplo de formação docente no Brasil, uma formação embasada no diálogo, na tradição oral, que além da História Africana, Afro-brasileira e Indígena, deva ser valorizada a conversa franca entre a teoria e a prática e vice-versa.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim, se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanize continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se

¹⁰ Siqueira (2005) afirma que a religiosidade quando vista como crenças, valores, conceitos, práticas religiosas estão sendo ressignificadas tanto em termos de atribuição de sentido e, dentre outras dimensões da religião (e da religiosidade), destaca que ela também pode funcionar como mecanismo de controle social/exploração/expropriação, podendo, portanto, ser instrumentalizada pelas elites ou grupos dirigentes de uma sociedade, em seu momento histórico.

¹¹ No decorrer das aulas da disciplina “Educação, Epistemologias e Religiosidades de Matriz Africana”, cursada por Viviane, no segundo semestre de 2013, foram estudadas e discutidas a seguintes temáticas: as relações entre ensino religioso e educação; as matrizes religiosas hegemônicas nos processos educacionais brasileiros a religiosidade de matriz africana, historicidade, relações hegemônicas/subalternas e cosmologias; as razões epistemológicas das matrizes religiosas afro-brasileiras e as relações entre educação, sujeitos racializados e religiosidades de matriz africana.

solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados no mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tão pouco tornar-se simples troca da, ideia a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.45, grifos do autor).

A formação de educadores passa por um estágio no qual o questionamento da epistemologia da modernidade, manifesta que a ausência de referenciamos os seus saberes revelando um embate epistemológico ao processo de formação dos educadores. É importante sinalizarmos a fragilização do entendimento de uma intencionalidade pedagógica, fundamentada em um regime de dominação.

Saviani nos coloca como a formação docente ainda está precária de políticas formativas

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

É fundamental que o processo formativo instrumentalize uma consciência libertadora que leve o educando a um processo reflexivo. Neste caminho, Sandra Petit (2015) nos apresenta uma outra perspectiva para a formação docente, a autora nos apresenta a Pretagogia, um conceito ancestral africano, que ela aponta que

para a Pretagogia é fundamental conhecer as expressões dessas tradições orais, identificar nelas os marcadores da cosmovisão africana e extrair desses valores e de práticas corporais envolvidas, inspirações concretas para a didática em sala de aula, como por exemplo, o uso dos cinco sentidos, a diversidade de linguagens artísticas, a transdisciplinaridade e até a abolição da própria ideia de disciplina a partir de um trabalho baseado em temas geradores, onde diversas dimensões do conhecimento se façam presentes concomitantemente, sem a excessiva fragmentação que nós vemos hoje nos currículos escolares e universitários. É também a oportunidade de chamar mestras e mestres da cultura para dentro da escola, para nos repassarem seus ensinamentos, e para, também, realizarmos aulas de campo fora da escola, para vivenciarmos as tradições no ambiente natural de produção e de criação. (PETIT, 2015, pp. 178-179).

No intuito de aplicarmos as leis que complementaram o artigo 26-A da LDBEN, 10.639/03 e 11.645/08, percebemos que a Pretagogia demonstra a perspectiva intercultural exposta no trabalho de Oliveira (2010):

[...] as histórias locais podem se constituir, numa perspectiva outra, em interculturalidade efetiva que aponte para as novas gerações uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam das culturas e

lugares epistêmicos subalternos. A educação e a formação docente em História são palcos importantes dessas perspectivas e, como vimos nesta tese, os atores que estão envolvidos nesta discussão, começam a se inserir neste cenário para um diálogo que caminhe para além da simples constatação da diversidade, ou seja, um caminho de reconhecimento, trocas, intercâmbios e histórias compartilhadas para o desenvolvimento da razão humana pluriversal. (OLIVEIRA, 2010, p. 255).

Acreditamos ser esta a percepção real que deva ser refletida, pensada e repensada na formação de educadores brasileiros, embasadas numa interculturalidade crítica e decolonial, bases estas que foram bastantes exploradas na pesquisa de Petit (2015) ao apresentar-nos a Pretagogia como uma outra forma de pensar a cosmovisão africana na formação de educadores.

[...] não acredito em transformações, na qual a formadora e o formador se situam na exterioridade, onde o docente pretende ensinar sem realizar a partilha dos marcadores da sua própria africanidade, que não exige pigmentação negra na pele, mas consciência e capacidade de identificação desses marcadores. Essa temática, acima de qualquer outra, não permite se manter numa postura de espectador ou de pesquisador neutro que só objetiva o outro. (PETIT, 2015, p. 176).

Para que a educação se instrumentalize como transformadora às mudanças, devem ocorrer tanto no plano individual como no coletivo. O compromisso com essas mudanças obriga levar em consideração as transformações que, de fato, dependem de transformação de percepção, que possibilitaram a alteração de mentalidade, e que vai repercutir em uma troca de conduta. Isso, em uma grandeza ampliada, fortalecerá uma contracorrente, no que refere à relação do ser humano com os ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da construção deste trabalho, percebemos que, é no campo da interculturalidade crítica e decolonial que o processo formativo de educadores seja possível, no intuito de instrumentalizar a luta permanente por uma disputa que fundamente novos paradigmas.

Neste contexto, a transmissão coletiva dos saberes dos Guaranis e das africanidades possibilitam valorizar o conhecimento tradicional, na atual sociedade, sobretudo a engrandecer o processo pedagógico crítico e libertador das amarras opressivas do colonialismo enraizado nas práticas de formação de professores na educação brasileira.

É pertinente ressaltar que a identidade do educador, em tempos de crise paradigmática, tem o atributo de problematizar o pensamento científico proposto pela

racionalidade científica, contudo, se afirma mediante a luta política, no embate a valores que são hegemônicos na sociedade.

Acreditamos que a inserção de outras perspectivas epistemológicas contribui na construção de novas relações entre ser humano, sociedade e natureza, na percepção/ação de educadores em sua práxis. O processo formativo que fundamenta-se entre teoria e prática tem um papel primordial de desconstruir uma visão centrada de mundo. Com a inquietação de conduzir uma concepção educacional que traga respostas ao educador.

REFERÊNCIAS

- EHLERS, E. *Agricultura Sustentável - Origens e perspectivas de um novo paradigma*. 2ed., Guaíba, Agropecuária, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GERSEM, S. L. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.
- GUEDIN, E. Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo. In: GUEDIN, E. *Educação do campo: epistemologias e práticas*. 1 ed. São Paulo, Cortez, 2012.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Coleção: Papyrus Educação. 8 ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.
- HECK, D.E., SILVA, R.S., FEITOSA, S.F. *Povos indígenas: aqueles que devem viver- Manifesto contra os decretos de extermínio* Brasília, Cimi-Conselho Indigenista Missionário, 2012.
- LADEIRA, M.I. *O caminhar Sob a Luz: Território Mbya à beira do oceano*. São Paulo. Editora Unesp, 2007.
- LIMA, A. C. de S. Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: LESSA, C. (Org.). *Enciclopédia da brasilidade: autoestima em verde amarelo*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra Produção Editorial, 2005.
- MELIÁ, B. A Terra sem mal do Guarani. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, v.33, 1990, pp. 33-46.
- OLIVEIRA, L. F. de. *Histórias da África e dos africanos na escola*. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- PETIT, S. H. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras Professores*. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n.º 10.639/03. 1 ed., EdUECE, Fortaleza, 2015.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 7ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 143-155. ISSN

1809-449X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso 13 set. 2015.

SIQUEIRA, D. *Religião, religiosidade e contexto do trabalho*. Soc. estado. [online]. 2005, vol.20, n.3, pp.717-724. ISSN 0102-6992. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922005000300009>>.

SISS, A. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro, Quartet, 2003.

_____. *Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão?* 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Caxambu, MG. 2005.

VERGER, P. *Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. São Paulo, Corrupio, 1981.

WALSH, C. *(De)construir la interculturalidad*. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en *Interculturalidad y Política*, Norma Fuller (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.