

ARTIGO

Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico-Raciais

Limitations of teacher training evidenced in pedagogical practice:
dealing with the theme of racial-ethnic relations

Limitaciones de la formación del profesor evidenciadas en la
práctica pedagógica: trato de la cuestión de las relaciones étnicas
y raciales

Maicelma Maia Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Nilma Margarida de Castro Crusóe

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Nubia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Resumo

O presente trabalho se insere nas discussões sobre escola e relações Étnico-Raciais e se propõe a apresentar resultados de estudos exploratórios sobre a as limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica, na escola, tomando como referência sentidos atribuídos pelas educadoras aos

trabalhos sobre relações Étnico-Raciais. O interesse em estudar o tema é fruto da experiência como pesquisadora da prática educativa e por observar que os aspectos culturais trabalhados na escola, sobretudo no que se refere a relações raciais são atravessados por crenças e valores, por parte dos sujeitos que atuam na escola, o que provoca, muitas vezes, um tratamento desse aspecto como algo exótico, folclórico, superficial e até mesmo de forma preconceituosa, desconsiderando que tais relações estão na base da formação do povo brasileiro. É uma pesquisa de cunho qualitativo realizada no Centro Integrado de Educação Altino Cosme de Cerqueira, no município de Ipiaú/BA. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada com duas professoras, uma que atua em sala de aula e a outra na direção, e a análise de conteúdo para analisar os dados. Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada de professores, reelaboração do currículo escolar a fim de melhor compreender o mito da democracia racial e suas implicações na atualidade.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática educativa. Relações étnico-raciais.

Abstract

The current work is part of discussions on School and Racial-Ethnic Relations and it has intended to present results of exploratory studies about limitations of teacher training which have been evidenced in pedagogical practice, in school, taking as reference meanings assigned by the educators when working on Racial-Ethnic Relations. The interest in studying the subject has come from experience as a researcher of educational practice and by observing that cultural aspects worked in school, especially in regard to race relations, have been permeated by beliefs and values, by individuals who have worked in school, which have caused a treatment of this aspect, many times as something exotic, folkloric, superficial and even with prejudice, ignoring the fact that such relationships have been the basis of composition of Brazilian people. A qualitative research has been carried out at Centro Integrado de Educação Altino Cosme de Cerqueira, in Ipiaú, Bahia. It has applied a semi-structured interview for two teachers, one that teaches in the classroom and another, in charge of management, and content analysis to examine the data. The results have pointed to the need for continued training of teachers, re elaboration of school curriculum in order to better understand the myth of racial democracy and its implications today.

Key-words: Continued training. Educational practice. Racial-ethnic relations.

Resumen

Este trabajo se incluye en los debates sobre la escuela y las relaciones étnico-raciales, y se propone presentar los resultados de estudios exploratorios sobre las limitaciones de la formación docente, evidenciadas en la práctica pedagógica, en la escuela, tomando como referencia los sentidos atribuidos por las profesoras a los trabajos sobre Relaciones Étnico-Raciales. El interés por estudiar el tema es fruto de la experiencia como investigadora de la práctica educativa y por observar que los aspectos culturales trabajados en la escuela, en especial lo que se refiere a relaciones raciales, son obstruidas por creencias y valores por parte de los sujetos que trabajan en la escuela, lo que provoca muchas veces que se trate este tema como algo exótico, folclórico, superficial e incluso de forma prejuiciosa, sin considerar que tales relaciones son la base de la formación del pueblo brasileiro. Es una investigación de naturaleza cualitativa realizada en el Centro Integrado de Educación Altino Cosme de Cerqueira, en el municipio de Ipiáú/BA. Se utilizó una entrevista semiestructurada con dos profesoras, una que trabaja en el salón de clases y la otra en la dirección, y el análisis de contenido para analizar los datos. Los resultados apuntan a la necesidad de una formación continua de los profesores y la reelaboración del currículo escolar con el fin de comprender mejor el mito de la democracia racial y sus implicaciones en la actualidad.

Palabras clave: Formación continua. Práctica educativa. Relaciones raciales.

Introdução

Este trabalho se inscreve no campo de estudos da educação e no subcampo Educação das Relações Étnico-Raciais conforme nomenclatura cunhada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. O termo Relações Raciais foi usualmente empregado para se referir aos estudos que tinham como foco as relações entre brancos e negros (FERNANDES, 1964; FREYRE, 1930; MOURA, 1990; MUNANGA, 2010; GOMES, 2012; NOGUEIRA, 1985) nas áreas da sociologia e antropologia. As contribuições dos Movimentos Sociais Negros do Brasil, aliados a incorporação das perspectivas das culturas indígenas, asiáticas, ciganas, povos da floresta, quilombolas, impulsionaram a incorporação do termo étnico ao racial. Nas pesquisas

no campo da educação é utilizado o termo Étnico-racial para se referir à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática, portanto utilizamos nesse trabalho o termo étnico-racial ao invés de relações raciais.

Entendemos que a prática pedagógica voltada para o trato com as relações Étnico-Raciais na escola é atravessada por crenças e valores, fruto de sentidos atribuídos por professores, sujeitos dessa temática. São práticas que refratam e refletem formas de pensar do professor, sobre outras formas de produzir conhecimento, outros valores, costumes e jeitos de ser que a universalização do ensino fundamental tem possibilitado, ao inserir na escola pessoas antes invisibilizadas de nossa sociedade (GOMES, 2012) e, conseqüentemente, essa inserção demarca lugares no currículo escolar e influencia a reelaboração de práticas pedagógicas.

Partimos da compreensão de que as relações étnico-raciais na escola possibilitam a ampliação do conhecimento sobre as diversas matrizes culturais que formam a nação brasileira, ao mesmo tempo que auxilia na resolução de tensões em decorrência das questões fenotípicas e culturais que atravessam as relações na escola. Ressaltamos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que o termo “étnico”, na expressão étnico-racial,

serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 13)

Esta definição nos ajuda a pensar as práticas pedagógicas na escola, pois elas são frutos das articulações relacionais da sociedade brasileira. A escola, nesse contexto, é um ambiente de confluência de saberes, de demandas particulares, de trocas culturais e de lutas políticas pelo

reconhecimento das diferenças. Ao tentarmos compreender a escola e sua prática, nos perguntamos: Que lugar ocupam os saberes e conhecimentos dos estudantes, na prática pedagógica? Que lugar as diferenças culturais ocupam na prática pedagógica? Que práticas devem ser desenvolvidas para contemplar as diferenças?

Para tentar responder a essas questões nos propusemos a realizar um estudo sobre limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica no trato com o tema das relações Étnico-Raciais, tomando como referência sentidos atribuídos pelas educadoras aos projetos pedagógicos que tratam sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana. O campo empírico é o Centro Integrado Altino Cosme de Cerqueira, uma escola municipal destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na cidade de Ipiaú/BA, que há mais de 08 anos realiza projetos pedagógicos sobre as questões Afro-brasileiras.

Esta escola já demonstrou interesse no acréscimo da disciplina Diversidade Cultural com Enfoque na Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, como uma ação que buscasse efetivar a implantação das Leis 10.639/03 e 11.645/ 08 que alteram a LDB 9394/96, incluindo na rede regular de educação, o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e, estabelece o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Vale salientar que as referidas Leis pretendem muito mais que a inclusão de novos conteúdos (Brasil, 2004) no currículo, tendo em vista que se trata de uma decisão política com desdobramentos pedagógicos, tanto na formação de professores como nos procedimentos de ensino e nas condições ofertadas para aprendizagem e para as relações Étnico-Raciais.

Por isso, é mister reconhecer nos sujeitos desta investigação, os sentidos por eles atribuídos a esta prática. Segundo WEBER (2001) o sentido da ação

[...1] está relacionado ao sentido subjetivo daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2) está codeterminado no seu discurso por esta referência significativa e, portanto, 3)

pode ser explicado pela compreensão a partir desse sentido mental (subjetivamente). (WEBER, 2001, p. 315)

Assim, toda ação pode ser compreensível na medida em que conseguimos alcançar os sentidos atribuídos pelos sujeitos e suas interpretações. Neste trabalho, nossos sujeitos são: 1(uma) professora do (6º ao 9º ano) e 1 (uma) diretora. Nosso objetivo é identificar na fala dos sujeitos, as limitações da prática docente no que se refere ao trabalho sobre essas temáticas, e para isso, foi utilizada a entrevista de forma semi-estruturada e a análise de conteúdo de Bardin (1970), Crusoé (2013) e Amado (2013) para analisar os dados.

Prática Pedagógica voltada para a relações Étnico-Raciais no contexto da escola

Em termos de prática pedagógica voltada para o tema das relações Étnico-Raciais podemos citar: a) a divulgação e os debates sobre beleza negra; as atividades e projetos sobre a cultura afro-brasileira; b) a constituição da identidade da criança a partir de contos e histórias africanas; c) a divulgação da formação da nação brasileira como um produto da mestiçagem entre três matrizes culturais, indígena, europeia e africana; dentre outras práticas, e que, portanto, constituem outra forma de dizer sobre a vida, produzida, também, ao longo da Diáspora Africana no Brasil¹.

Este processo, o qual busca construir no ambiente de educação escolar práticas pedagógicas que superem as desigualdades Étnico-Raciais, bem como deseja afirmar positivamente aspectos da cultura Afro-

¹ 2. Diáspora Africana, também chamada de Diáspora Negra é o nome que se dá ao movimento socio-cultural e histórico que aconteceu em países da África, em virtude da saída forçada de africanos (em especial africanos de pele escura chamados de negros ou afrodescendentes), no sistema escravagista, desde o início do século XIV até final do século XIX. A junção desses povos no mais diversos espaços do mundo, produziu formas de vida integradas e híbridas. De acordo com Hall (2008), o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Para ver mais, *Da Diáspora, Stuart Haal, 2008.*

brasileira² pertinentes na consolidação desta nação, é o que Silva (2010) chama de enegrecimento da educação. Trata-se de uma escola

em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária[...] No processo de enegrecer, negros e brancos educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. (SILVA, 2010, p. 41)

Esse processo não quer abolir as origens europeias do contexto escolar, muito pelo contrário, visa somar a elas as demais origens culturais que constituem o jeito mestiço de ser brasileiro, com suas particularidades e riquezas conjuntamente desenvolvidas.

A preocupação com uma educação para superação dessas deficiências históricas não é recente (NASCIMENTO, 2010), sempre foi reivindicação do movimento negro, dos Terreiros de Candomblé, de Associações de Moradores e praticantes de capoeira dentre outras organizações, por entender que “a forma como os descendentes de africanos e indígenas estão representados nas escolas provocam o sentimento de recalque nas crianças negras ou indígenas.” (2010, p. 34). Portanto, parece que há uma preocupação em reparar este sentimento de inferioridade causado por esta lacuna, produzida no campo da formação intelectual, cultural e social do Brasil.

No que tange a essa preocupação no ambiente escolar, o docente, mais do que qualquer outro agente educativo, necessita estar capacitado para criticar e reverter os efeitos (práticas discriminatórias e preconceituosas) que a homogeneização causou na própria escola e, conseqüente, no imaginário social, fruto da formação etnocêntrica da educação brasileira.

² Entende-se por Afro-Brasileira as conexões entre o continente africano e o país Brasil, “não apenas como resgate do passado histórico africano, mas como um permanente acto de reconfiguração da África e do Brasil resultante da intensificação das interações de uns com os outros no dia a dia.” (LANGA, 2012, p.20)

Salientamos que estes efeitos se devem, por exemplo, ao pouquíssimo ou quase nenhum enfoque dado na escola à forma de vida das diversas nações africanas, de onde seus povos foram trazidos para o Brasil, como se elas não tivessem história e cultura antes de serem utilizadas para o tráfico de escravos, assim como, as imagens e representações nos livros didáticos referentes às pessoas negras, as quais se restringem ao período do regime escravocrata, ou ainda, apresentam “crianças negras em sua maioria trabalhando ou realizando ações consideradas negativas” (SILVA. A., 2011, p. 21).

Trata-se da veiculação dos estereótipos elaborados sobre a população negra, promovida pelos colonizadores, que não se restringiram em ocupar territórios, mas também em construir no imaginário social a rejeição por toda maneira de ser e pensar dos povos por eles colonizados, utilizando-se dos aparatos científicos que justificassem o ser negro (Munanga, 2012) e, conseqüentemente, a adoção do regime de trabalho escravocrata sob a razão biológica apontada, por exemplo, nos estudos sobre a capacidade intelectual das pessoas negras a partir de seus traços morfológicos, ou ainda pelo viés da reificação desses povos, amplamente divulgadas pelas teorias raciais do século XIX.

O professor, muitas vezes, reproduz e/ou nega práticas discriminatórias na escola e compreendemos que isso se deve, também, a formação social e cultural do povo brasileiro, com relação a valores, a crenças e códigos racistas. Os sujeitos professores se confrontam com a necessidade de analisarem cotidianamente as suas atitudes e crenças, por ser responsável pela sistematização dos conhecimentos interculturalizados na escola, de modo a garantir ao estudante o saber crítico e reflexivo, principalmente, sobre sua própria história.

Evidências da Prática Pedagógica sobre Relações Étnico-Raciais: Limitações e Perspectivas

Partimos da compreensão de que toda e qualquer atividade que favoreça o enegrecimento da educação já é uma prática libertadora, pois

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 339-363	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

apresenta em seu conteúdo o desejo de subverter a lógica etnocêntrica, desenvolvendo valores emancipatórios, que desloquem as crianças e adolescentes negros do engessamento dos lugares criados em nossa colonização. Entretanto, essa prática requer suportes didáticos, sobretudo para uma formação continuada sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, visto que a Educação para Relações Étnico-Raciais abarca uma grande quantidade de conteúdos, pertinentes até mesmo ao modo de se pensar a sociedade.

A escola pesquisada para este trabalho é uma das duas que se destacam no Sistema Municipal de Educação, no que se refere às práticas sobre as questões afro-brasileiras no município de Ipiaú, interior da Bahia. Elas realizam projetos pedagógicos interdisciplinares³ em diferentes etapas do ano letivo, paralelo às atividades do currículo oficial, justamente por esses conteúdos não estarem contemplados na proposta curricular encaminhada pela secretaria de educação.

É uma escola situada no Bairro Euclides Neto, mais conhecido como Bairro Novo. Um bairro antigo, bastante populoso e que concentra casas comerciais, escolas, creches e órgãos importantes para o município como por exemplo, o Serviço Público de Previdência Social. Por situar-se em uma região periférica da cidade, as pessoas que residem no Bairro Novo sofrem o olhar preconceituoso da cidade, pela associação entre pobreza e violência social. Ao entrevistar a professora Dandara⁴, procuramos saber se ela identifica algumas práticas de discriminações raciais na sala de aula. Ela afirma que “às vezes tem algum menino que tem algum problema, aquele de falta de higiene, eles exalam o suor, aquele cheiro, então eles têm esse problema dessa questão de ter esse comentário assim... é provocação, é um conflito verbal”. (DANDARA, 2014)

³ Compreendemos que a ação realizada pela escola se enquadra na definição de interdisciplinaridade como “uma forma de pensamento relacional e, assim sendo, possibilita diferentes conexões com o saber e do saber com a realidade e é esse último o sentido de interdisciplinaridade como contextualização. (...) Esta dimensão é materializada na escola, nos trabalhos com projetos e com tema gerador.” (CRUSOÉ, 2014, p. 92)

⁴ Estaremos adotando nomes fictícios para preservar o anonimato e a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Entretanto, Dandara percebe que essa provocação gera consequências quando ela diz:

E às vezes assim, por exemplo, tem uma brincadeira, uma coisa assim, quando ele não deixa o outro se aproximar tem aquela coisa de a própria pessoa se sentir rejeitado, então vem e se queixa. Eles se queixam, às vezes eu percebo e eles também não só falam para os professores como também na diretoria. Eles reclamam mesmo. (2014)

A partir deste relato, nos remetemos à compreensão de que discriminação é “separação”, “distinção”, por isso pode-se dizer que a discriminação racial é uma prática racista, visto que ela é a adoção de ações que efetivem o racismo⁵ e o preconceito, situados nos âmbitos dos julgamentos e das doutrinas, a partir das concepções de mundo e das crenças (GOMES, 2005). De acordo com os estudos de Jaccoud e Beghin (2002), as discriminações podem acontecer direta ou indiretamente. “A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor.” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 39), enquanto que a indireta “redunda em uma desigualdade oriunda [...] de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório”. (Ibdem, p. 39)

No relato de Dandara, não há explicitamente uma discriminação racial em virtude da cor da pele, porém os aspectos físicos são evidenciados como causa da rejeição sofrida pelo estudante, e quando perguntamos se ele era negro, a professora confirma. E ainda reforça: “Tem esses casos assim, só nesse sentido, de eles perceberem que são isolados, às vezes pela maneira de eles falarem ou pela questão da higiene” (DANDARA, 2014) Entretanto, ela faz questão de enfatizar que é algo de outra natureza

⁵ Existem vários estudos sobre racismo na literatura. Neste trabalho, estamos adotando a concepção de Gomes (2005), que aponta o racismo como, “por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (GOMES, 2005, p.52)

quando ela continua: “Mas a higiene não está ligada a questão da cor” (DANDARA, 2014)

Podemos dizer que a discriminação racial é, nesse caso, praticada de forma direta e indireta: direta, explícita na exclusão ou rejeição por parte dos colegas em razão das características fenotípicas do estudante; e indireta, por ser a professora a responsável pela administração da sala de aula e não enxergar que estas práticas não são neutras e se configuram no âmbito do racismo, devido aos estereótipos arraigados nas diversas instituições sociais e interferem objetivamente na construção da identidade negra. Por isso o sentimento de rejeição sentido pelo estudante excluído do grupo é inevitável.

Já é de esperar que tais comportamentos gerem conflitos em sala de aula. Quando questionada como ela trabalha os conflitos durante a aula, Dandara responde que “eles sabem que eu não tolero aquela questão de um discriminar o outro pela cor, então é a conversa de sempre: A cor da sua pele esconde só seu sangue, mas o sangue que corre na sua veia corre na dela.” (DANDARA, 2014) Percebe-se que a professora não se omite no enfrentamento das práticas discriminatórias e utiliza o princípio da igualdade biológica para tentar mediar as situações que ocorrem em sua presença.

Há que se considerar que a diversidade biológica não é algo ruim para escola. Muito pelo contrário. Ela é entendida como algo natural de nossa formação, que comporta diferentes maneiras de constituir a vida, porém

o nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes. (GOMES, 2007, p. 22)

É importante salientar que, para o adolescente, que está em processo de reconfiguração de sua identidade, os aspectos físicos são elementos importantes para sua autoaceitação na construção de sua

identidade negra. Gomes (2008) aponta que esta construção se dá não somente pelo movimento de olhar a si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, visto que o cabelo e o corpo são pensados também pelo âmbito da cultura, por isso não podem ser considerados somente como dados biológicos. “Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.” (Ibdem, p. 20 e 21)

A autora ainda indica como essa construção passa por processos complexos e tensos de ressignificação histórica, tendo em vista as expressões racistas associadas, por exemplo, ao cabelo do negro, visto como “ruim”, enquanto que o do branco é visto como “bom” o que reflete diretamente na condição de inferioridade em que o negro foi colocado, porque o corpo e o cabelo são pensados pela cultura, eles ganham significados sociais, e estão intimamente ligados com a forma como o negro é visto e classificado pelo outro.

Portanto, quando o estudante se queixa de se sentir rejeitado pela turma, ele está reivindicando seu direito de ser ele mesmo e de ser integrado ao grupo e isso deve ser utilizado como recurso pedagógico para o trabalho docente, visto que a dimensão do currículo oculto abarca justamente os valores e as crenças que perpassam o fazer docente, e, por conseguinte também ensinam atitudes e comportamentos (SILVA. T. 2010) acolhedores e solidários ou não.

Dandara continua sua fala, introduzindo um elemento importante na resolução dos conflitos em sala.

Ninguém é igual a ninguém, mas você tem que entender de onde você veio, a nossa colonização, o nosso povo veio de onde? Essa questão de mistura, o povo falar que é de cor, não é de cor, a nossa característica é a mesma, o comportamento que é diferente. [...]. (DANDARA, 2014)

Atenta-se para a fala de Dandara que ela tem uma preocupação em recorrer aos aportes históricos de nossa colonização para responder

às situações de conflitos de natureza raciais, enfatizando que a mistura entre as culturas é um elemento importante de nossa formação. Fato encontrado em Munanga (2012) quando aponta o fator histórico como um dos pontos mais importantes para o reconhecimento da identidade negra ou de qualquer diversidade étnica, ele afirma que “o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível [...] A consciência histórica constitui uma relação de segurança, a mais certa e a mais sólida para um povo.” (2012, p. 12)

Ainda respondendo sobre essa questão, Dandara relata que sua postura limita os conflitos entre os alunos, pelo menos na frente dela, ela diz:

[...] a única coisa que a gente, pelo menos o que eu faço, é pra ele se impor, se colocar, se olhar no espelho... assim, eu não sei se é porque dentro da sala eles já me conhecem e sabem que eu não admito esse tipo de preconceito, então quando eles vão falar eles não se... eles se policiam na minha frente, pelo menos, porque sabem que eu não permito, não deixo. (DANDARA, 2014)

Assim, é possível notar em Dandara uma postura que repreende as atitudes conflituosas em sala, porém ela não menciona nada a respeito de uma formação ou trabalho pedagógico mais específico que constitua no aprendente uma postura crítica sobre o problema em questão, ou que postule uma mudança de concepções e comportamentos. Dá a entender que em outros lugares ou com outros professores, os conflitos podem acontecer, deixando a cargo de cada professor que resolva a seu modo. Ela fez questão de relatar uma intervenção realizada por ela, solicitada pela direção da escola, numa situação vivenciada no desfile de 07 de setembro:

A nossa escola ficou com a Bahia, então a diretora [...] fez um trabalho extraordinário, com toda a equipe, junto com a coordenadora... então saiu assim um grupo de baianas e do Olodum. E aqui tem uma menina evangélica, foi um trabalho assim muito apreensivo, porque a mãe sabia que ela iria cantar o hino, mas aí ela chegou aqui com a roupa normal, como se fosse assim pra uma festa de igreja. Quando a gente chegou

lá no espaço onde iria arrumar os meninos, a diretora achou assim, melhor que a menina se vestisse de africana, que era pra enaltecer ainda mais o trabalho. Então vestimos a meninas de africana, com aquele pano colorido, corrente, pulseiras, amarramos o cabelo mesmo no estilo africano, e isso a mãe não estava aqui. E ela com medo, um medo terrível, ela dizia “minha mãe não vai gostar, ela não vai gostar!” Quando chega na frente, ali na concentração, quando essa mulher colocou os olhos nessa menina, ela chegou: ‘QUEM VESTIU ESSA MENINA DESSE JEITO?’ A diretora disse: ‘Dandara, agora tu vai me ajudar a resolver, vamos lá.’ E eu não largava o braço da menina por nada, porque eu tinha medo de ela carregar a menina pra casa... e eu fui dizendo, ‘mas sua filha vai fazer um trabalho magnífico’, e a diretora, ‘mas isso é a nossa cultura, tem as baianas...’ E ela, ‘mas isso não é coisa de Deus’ [...] Ela chegou em frente ao palanque, ela cantou o hino ao som das batidas do Olodum, e todo mundo aplaudiu e elogiou. E no final eu falei com a mãe: ‘você viu como ela fez bonito?’ Ela: ‘não gostei, continuo dizendo que não gostei.’ [...] Aí no outro dia, a menina chegou dizendo: ‘olha, pró, eu acho que o que fez mainha abrandar o coração foi porque ela viu que eu cantei bonito e todo mundo viu, mas eu iria ganhar uma surra e iria ficar uns 15 dias sem aparecer aqui’. Só porque ela se vestiu de africana. (DANDARA, 2014)

É importante ressaltar que a escola não é a única instituição onde a reprodução dos códigos racistas acontece. Como traz a situação acima descrita, também a família é um espaço onde a disseminação de preconceitos ocorre, e nesse caso, evidenciado sob o aparato da crença religiosa da mãe da estudante que, por conseguinte, revela que também as religiões constroem estereótipos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Mas até que ponto cada professor está preparado para intervir isoladamente?

Já constata Munanga (2005) que muitos de nós educadores não recebemos em nossa formação inicial, nem da educação e nem como cidadãos, o preparo necessário para lidar com o desafio de conviver com a diversidade, muito menos de intervir nas problemáticas decorrentes das discriminações manifestadas diariamente na escola. O que compromete

profundamente a tarefa de educar e de conduzir o processo de formação integral dos sujeitos da escola, cidadãos do mundo.

Apesar de sua atitude firme e consciente diante da situação vivenciada no desfile, paralelo a isso, Dandara não deixa de expor uma limitação da prática pedagógica da escola, ao querer representar as africanas através de um único símbolo, configuradas aqui no Brasil pelas baianas. Isso reflete como a falta de conhecimento sobre as nações africanas fazem crer que todo negro ou negra é igual, ou que a África não é continente e sim um país homogêneo, assim como essa mesma falta de aprofundamento histórico e cultural sobre os povos indígenas da América leva a crer que não há diversidade nas etnias indígenas, muito menos no Brasil.

Buscamos neste trabalho, compreender como acontece a gestão dos projetos e a relação que é estabelecida no desenvolvimento dos mesmos, por isso entrevistamos Malika, a diretora da escola há 06 anos e professora da rede municipal há 24. Perguntamos a Malika o que levou a escola a querer trabalhar com os projetos pedagógicos sobre a temática, e ela nos respondeu “o que me leva a querer que isso venha acontecer até de forma mais intensa é que eu vejo muita discriminação, de forma geral [...]” (MALIKA, 2014). Pedimos que ela explicasse melhor essas discriminações que ela vê na escola.

Há uns dois anos era constante, a gente se deparava muito com os meninos brigando por conta de candomblé, de apelidos, um monte de coisas, porque eles não aceitavam a religião da maioria que estava na sala, e por essa razão eles começavam a colocar apelidos e desses apelidos geravam brigas mesmo corporal. (MALIKA, 2014)

Nota-se que Malika relata situações que se caracterizam como discriminação direta, pois as atitudes entre os adolescentes evidenciavam a rejeição e a violência física como produtos de um preconceito. De acordo com Gomes (2005),

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 54)

Portanto, a questão de as crianças e adolescentes pertencentes às religiões de matrizes africanas sofrerem discriminação entre seus colegas, se deve, sobretudo, ao fato de que essas religiões no Brasil, incorporaram traços de origem indígenas, africanos e traços católicos, e foram classificadas preconceituosamente como primitivas, fetichistas e mágicas frente a outras religiões, conforme apontam os estudos de Caputo (2012). É importante frisar que o racismo e o preconceito racial se estabelecem no plano das concepções e julgamentos a partir das crenças e valores que atravessam o imaginário coletivo e reforçam as construções sobre si mesmo e o outro. Logo, a discriminação é o ato que efetiva essa construção acerca das religiões e matrizes africanas, consideradas inferior na evolução cultural.

É interessante que Malika chama atenção para uma experiência pessoal que ela julga necessária para o trabalho sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira: “fui estudar, estudei afro-descendência também no ODEERE⁶, não concluí, mas fiz um trabalho e com isso... na escola eu gostaria que fosse trabalhado bem mais [...]” (MALIKA, 2014)

Pode-se extrair, inicialmente, dois elementos importantes da fala de Malika que justifiquem a prática pedagógica da escola sobre Relações Étnico-Raciais: o primeiro diz respeito ao fato de ela identificar situações de discriminações em seu contexto e; segundo, sua vontade evidenciada após os estudos sobre afro-descendência.

⁶ Órgão de Educação e Relações Étnicas – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Jequié-BA)

São falas que retratam, por um lado, mais um argumento que desconstrói a ideia da “democracia racial” criada no Brasil para alegar a ausência de conflitos raciais entre as pessoas e, conseqüentemente, o argumento de que no Brasil não há racismo, e, por outro, a constatação de que o conhecimento sobre africanidades amplia o olhar e auxilia no combate a esses conflitos, proporcionando a releitura da história do Brasil e o processo diaspórico africano.

Foi o sociólogo Florestan Fernandes, na década de 60 do século passado quem primeiro divulgou a expressão “democracia racial” como mito, e apontava que

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. (...) Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição subhumana de existência e a uma disfarçada servidão eterna. (...) Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: o mito da “democracia racial brasileira.” (...) Que igualdade poderia haver entre o “senhor”, o “escravo” e o “liberto”? (FERNANDES, 2008, p. 309)

Vale destacar que este mito foi amplamente divulgado na obra de Freyre (2008)⁷, o qual ressaltava que as três culturas que formam a nação brasileira conviviam amistosamente, desde o período da escravidão, quando comparadas a outras sociedades multirraciais em seus processos de colonização e escravidão existentes pelo mundo. Porém, essa convivência amistosa não se comprovava no interior das relações entre negros e não-negros, justamente porque o que foi divulgado como de valor cultural superior eram os costumes e práticas da sociedade europeia.

Mas é no processo de reflexão sobre a prática que estas evidências vão se apresentando, para gerar outras formas de pensar as relações

⁷ Para melhor compreensão ver *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre. Primeira edição publicada em 1933.

Étnico-Raciais no Brasil. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira indicam que “para obter êxito, a escola e os seus professores não podem improvisar.” (2004, p. 15) Salienta a importância de avançar no processo de formação continuada dos Sistemas de Educação, na tentativa de qualificar as ações e intervenções nessa realidade, buscando que se reconheça a necessidade de manter as instituições de ensino atualizadas,

com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p. 12)

Malika continua sua argumentação, apresentando outra implicação, ela diz que “[...] na escola eu gostaria que fosse trabalhado bem mais porque a gente vê que as pessoas de candomblé dentro da escola são discriminadas bem mais.” (MALIKA, 2014) Aparece aqui, de forma contundente, algo já sinalizado no relato de Dandara, referente aos conflitos envolvendo o olhar sobre as crenças e religiões de matrizes africanas. Ela exemplifica:

Os meninos quando fazem um trabalho, que passam lá, [...] eles passam de um a dois meses recolhidos e quando voltam todo cortado, cabeça pelada e os meninos começam a colocar apelidos de Kiriku, aquela coisa tantas outras que incomodam. E eu gostaria que dentro da escola fosse feito um trabalho bem mais intenso. (2014)

E ainda enfatiza a necessidade quando diz “porque ainda tem muitos professores que ainda não aceitam, a gente vê a discriminação brotada, assim estampada, então poderia ser mais trabalhada.” (MALIKA, 2014) Malika reconhece no professor, práticas discriminatórias que precisam ser superadas para o sucesso do trabalho, portanto pode-se

compreender que as práticas pedagógicas voltadas para o enegrecimento da educação, neste contexto, objetivam a construção de novos valores por parte dos estudantes como também dos professores.

Nas situações em que vivenciamos como coordenadora pedagógica no município estudado é comum encontrar nas escolas certa resistência para o trabalho sobre as questões das Relações Étnico-Raciais por estarem associadas às religiões de matriz africanas, fortemente divulgadas de forma pejorativa no seio da sociedade brasileira como práticas demoníacas ou diabólicas. Essa resistência se deve ao fato de “certos grupos religiosos hegemônicos e de matriz cristã terem invadido o poder público, produzindo uma série de desrespeito e ignorância com relação à diversidade religiosa” (GOMES, 2012, p. 21), ao passo que a falta de uma formação devida impede que os professores, em geral, aprendam a separar o que é da doutrina e o que é elemento didático para a prática pedagógica, o que fortalece os equívocos do preconceito, e que, de certa forma são aceitos por eles, limitando sua intervenção também nas situações de intolerância religiosa.

Há uma não compreensão sobre como as cosmovisões africanas foram ressignificadas no contexto da diáspora. Inocêncio da Silva (2005) apresenta estudos e relatos que apontam como não é possível enegrecer a educação sem tratar das questões espirituais. Ele chama atenção para a diferenciação entre o que é informativo e o que é doutrinário, dizendo que

defendemos a ideia de um programa educacional que ao tratar de cultura negra, em uma perspectiva absolutamente informativa e não doutrinária, contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira, mesmo porque não existe cultura negra sem dimensão espiritual. (INOCÊNCIO DA SILVA 2005, p. 122)

Dessa forma, recai sobre os espaços de formação continuada a responsabilidade de intensificarem os programas voltados para

esta temática, de modo a explicitar com discernimento os conteúdos relevantes para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais, iniciando sua atividade na desconstrução de preconceitos, conforme também apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), para os Sistemas de Educação.

Concordamos que “o preconceito e a discriminação são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “*branquear-se*” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES 2010, p. 86), por isso o grande desafio é repensar essa educação que não reconhece o corpo negro como um conjunto de saberes, costumes, ritmos e história do qual não está dissociado de sua forma de aprender e de fazer a vida, muito menos está determinado a ocupar certos lugares na sociedade por causa de seus atributos biológicos. Ser diferente não pode estar no mesmo plano da desigualdade, visto que a diversidade cultural de nossa nação é legitimada por estas diferenças, portanto, elas não podem ser motivos de classificação e nem de hierarquização social.

Para Considerar...

A educação prepara o ser o humano para a vida, para as relações e para o exercício de sua cidadania, na busca do pleno gozo de seus direitos. Entretanto, ainda é preciso caminhar muito para que a democracia esteja em todas as instituições sociais. Ainda é preciso conhecer muito de nossa história para que as diversas culturas que formam a nação brasileira estejam contempladas dignamente no ambiente formal de educação.

Os sentidos aqui apresentados nos fazem perceber como na escola ainda há implicações que se configuram como desafios cotidianos do exercício da prática pedagógica. Estas implicações estão situadas em diversos contextos, atravessadas pelos valores e crenças construídos pela religião, pela educação familiar, ou ainda, limitadas pela formação

continuada e pelas propostas curriculares. A escola não é neutra em sua organização, portanto, pensar o currículo e suas reais aplicabilidades, é reconhecer que a educação só terá sentido se ela alcançar significativamente a vida dos sujeitos da escola.

Percebe-se que o discurso da democracia racial não pode mais se sustentar no âmbito da escola, pois ela é um instrumento possível de consolidar a produção do conhecimento por meio do diálogo e da interação entre as culturas. Na verdade é preciso legitimar o processo intersubjetivo que já ocorre no interior de nossas escolas, para garantir que outras gerações conheçam e prezem pelas diferenças culturais, reconhecendo a importância da mestiçagem na formação da nação brasileira.

Portanto, formar professores cada vez mais reflexivos, conhecedores da realidade brasileira e comprometidos com uma educação mais democrática é o grande desafio do processo de enegrecimento da educação. Podemos dizer que, inicialmente, esta pesquisa já aponta para uma mesma realidade, a qual já foi evidenciada em estudos anteriores: o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais está diretamente ligado com a formação continuada do corpo docente, sobre a temática, em direção ao enfrentamento das situações de racismo na escola.

Dar condições para que o corpo docente desperte a sensibilidade e o desejo de aprender sobre Africanidades, a fim de melhor instrumentalizar os sujeitos da escola no combate a todas as formas de discriminação, bem como garantir que as práticas pedagógicas sejam organizadas a partir dos diversos conhecimentos produzidos no contato entre as matrizes culturais deste país, parece-nos uma alternativa pertinente nesse contexto.

Nosso destaque vai em direção ao reconhecimento da autonomia que a escola tem, garantindo a atualização de suas práticas e significância, quando reconhece os elementos de seu cotidiano como fatores relevantes para repensar e refazer o currículo. A escola, neste contexto, pode se reinventar e este deve ser também seu papel social.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança negra. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96.

AMADO, João da Silva. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 1. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. 1 ed. Rio de Janeiro : Palhas, 2012.

CRUSÓE, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola: sentidos atribuídos pelas professoras**. 2010. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010. Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. v. 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. – 51. ed. São Paulo : Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. p. 19-22. *In*. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. CAPUTO, Stela Guedes. 1. ed. Rio de Janeiro : Palhas, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

INOCÊNCIO DA SILVA, Nelson Fernando. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. *In* **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 121 – 130.

JACCOUD, Luciana de Barros. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília : Ipea, 2002.

LANGA, Patrício Vitorino. A afro-brasilização e a possibilidade de conhecimento da realidade social africana e brasileira contemporânea. **REALIS Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PósColoniais**. v. 2, n. 01, jan./jun. 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos básicos para formação de professores no projeto escola plural: a diversidade está na sala. *In. Escola plural: a diversidade está na sala. Formação de Professores / as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. LIMA, Maria Nazaré Mota. (Org). 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012. p. 33-44.

SILVA. Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador : EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: Africanidades e Cidadania. *In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org).* **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 37-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. *In: WEBER, Max.* **Metodologia das ciências sociais**, parte 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 313-348.

Mestranda Maicelma Maia Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
E-mail: mainaluta@gmail.com

Profª Drª Nilma Margarida de Castro Crusóe

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
E-mail: nilcrusoe@uol.com.br

Profª Drª Nubia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
E-mail: nrmoreira2@yahoo.com.br

Recebido em: 13 de agosto de 2015
Aprovado em: 22 de outubro de 2015