

FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Rosana Fátima de Arruda
SMECEL/VG

Nilvaci Leite Magalhães Moreira
EMEB SÃO SEBASTIÃO/CBÁ

Malsete Arestides Santana
EMEB MOACYR GRATIDIANO DORILEO/CBÁ

Eixo do trabalho: (x) Pesquisa concluída ou em andamento; () Projeto de extensão concluído ou em andamento; () Relatos de experiências.

Resumo

O presente texto é resultado da reflexão da pesquisa de mestrado, tem como objetivo compreender por que os professores empreendem práticas pedagógicas antirracistas. A pesquisa pautou na legislação educacional LDB 9394/96, nos estudos de Minayo (2012), Velho (2004;1999), Gomes e Oliveira (2011), Nóvoa (2009) entre outros. Para o estudo, a abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foram questionário, observação, análise documental e entrevista. Diante dos dados evidenciou-se um campo de possibilidades, limitações, interesses e motivos que negociados estimularam a organização e definição de práticas pedagógicas que priorizaram a inclusão de conteúdos multiculturais. Nesse sentido, a análise revelou fatores externos e internos que motivaram os interesses coletivos e individuais na promoção de ações de inclusão no currículo escolar de conteúdos referente a História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Palavras-chave: Formação continuada, Relações étnico-raciais, Currículo.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar o resultado da pesquisa sobre a importância da formação de professores em educação para as relações étnico-raciais. O interesse para a realização da pesquisa surgiu da percepção sobre a motivação de professoras em desenvolver práticas pedagógicas antirracistas.

Diante da preocupação em compreender as motivações das professoras definiu-se como questão central de pesquisa: o que motiva professores de escolas públicas que em suas condições física, pedagógica e de formação acadêmica desenvolverem ações pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, em prol da Lei n. 10.639/03? O questionamento verteu para o conhecimento e compreensão dos

mecanismos educacionais que estimularam o ensino-aprendizagem em educação para as relações étnico-raciais.

O objetivo eleito foi compreender os motivos que levam os professores a empreender e fortalecer práticas pedagógicas antirracistas.

Para tanto, a investigação adotou o termo motivação sob a ótica de Schutz (1979, p. 124-125 apud VELHO, 2004, p. 87), como “[...] ação do comportamento motivado”. Privilegiar-se-á a categoria “motivos, por quê”, por ser uma “[...] categoria objetiva, acessível ao observador, que tem de reconstruir a partir do ato realizado ou, mais precisamente, a partir do estado de coisas provocado no mundo exterior pela ação do ator, a atitude do ator em sua ação”.

A investigação teve como instrumentos de coleta de dados: questionário, observação, análise documental (PPP e Projeto de trabalho) e entrevistas. Entendeu-se que esses eram os instrumentos mais apropriados para que a investigação obtivesse maior número de informações e dados presentes na situação pesquisada (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). A pesquisa apresenta um campo de possibilidades que permite, aos professores e pesquisadores, a materialização das intenções pedagógica para educação das relações étnico-raciais. Contudo, as ações motivadas em prol da aplicação da Lei n. 10.639/03 decorre do contexto das intervenções governamentais e de como se apresentam ao conjunto escolar.

Notas preliminares: de quem falo?

A pesquisa levantou o perfil de trinta e nove (39) professoras da escola, nove (9) delas como sujeitos da pesquisa, sendo que dessas, duas (2) foram escolhidas estrategicamente: a professora de artes e a coordenadora pedagógica. Tal posicionamento em relação à professora de arte justifica-se aos termos da LDB n. 9.394/96 que estabelece que a educação para as relações étnico-raciais e inclusão do ensino de História da África e contribuições da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena deve ser ministrada em especial nas disciplinas de arte, literatura e história. E quanto a escolha da coordenadora pedagógica se definiu pela função que representa no direcionamento dos aspectos pedagógicos. A escolha das professoras definiu pela liderança que faziam em relação à temática junto à equipe de trabalho.

Fenômenos do racismo: alguns conceitos

Discutir racismo e os mecanismos de desigualdade sociais significa elucidar algumas categorias de análises, como racismo, preconceito e discriminação racial, que estão na base da estrutura social brasileira e que se manifestam e se legitimam de modo diferenciado nas relações sociais, perpetuando a desigualdade social no contexto brasileiro. O preconceito racial se encontra no campo da subjetividade e consiste em ideias pré-concebidas, negativas e estereotipadas sobre um indivíduo, um grupo de pessoas ou instituição a partir do fenótipo racial. Quando o preconceito racial ganha o campo da ação objetiva, caracteriza-se como racismo.

Segundo Jaccoud e Beghin (2002, p.39) racismo é compreendido “como uma ideologia que preconiza a hierarquização dos grupos humanos, em função de sua cor, raça ou etnia”. Compreendem que a “Discriminação racial é definida como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos”. Juridicamente discriminação é crime.

As autoras avançam na conceituação de discriminação racial para outras duas distinções mais frequentes: a discriminação direta, quando a pessoa é impedida de exercer declaradamente seus direitos; na indireta isso opera de maneira difusa, no nível das instituições sociais (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

A discriminação indireta tem sido alvo da literatura recente para a compreensão do fenômeno e futura análise de políticas públicas à discriminação institucional. E como identificar e combater o fenômeno do racismo? Na Educação a alteração na LDB 9698/96 nos artigos 26A e 79B pela Lei n. 10.639/03 é um dos instrumentos educacionais para mudar o comportamento e atitude das pessoas frente ao racismo.

A partir de dados do IBGE, IPEA, Pnad que evidenciam a desigualdade entre os grupos raciais no Brasil, políticas públicas focais foram introduzidas no cenário social. Políticas públicas focais é entendida aqui como um conjunto de ações governamentais articuladas que visam a resolução de um problema social, ou, para a implementação e cumprimento de uma Lei, buscando atender a um objetivo social. Para a população negra, as políticas públicas focais buscam ser um instrumento de afirmação e materialização de direitos.

Nesse sentido, a Lei n. 10.639/03 e suas Diretrizes são instrumentos educacionais e arcabouços legais que desencadearam a política curricular que impõe a reeducação das relações entre negros e não negros na garantia de valorização e respeito à população negra. Em decorrência da Lei n. 10.639/03, algumas ações se desdobraram para que sua implantação e implementação fossem desenvolvidas.

O objeto interventivo indicou a inclusão de conteúdos curriculares que contemplam a lei 10.639/03. Vale ressaltar que no levantamento bibliográfico realizado, encontrou-se fatores que tanto dificultam como possibilitam a inserção de medidas de implementação da Lei Nº 10.639/03, dentre eles, os que precisam de um olhar mais inciso: as formações inicial e continuada dos profissionais da educação e as políticas públicas focais que assegurem e incentivem o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dentre os fatores que favorecem podem ser destacados: cumprimento parcial que determina a Lei n. 10.639/03; as formações realizadas pelas secretarias e IES; o reconhecimento da capacidade e potencial da escola; e participação de professores em movimento negro e o empenho pessoal.

Os desafios da prática pedagógica antirracista

Para a compreensão da ação motivada em trabalhar a educação das relações étnico-raciais, fez-se necessário dizer que entendemos *motivação* como “ações do comportamento motivado” (SCHUTZ, 1979, p. 124-125 *apud* VELHO, 2004, p. 87), e que esta pode ser vista e distinguida sob duas categorias ‘os motivos a fim de’ e os ‘motivos porquê’:

[...] o ‘motivo a fim de’ se refere à atitude do ator que vive o processo de sua ação em curso. Ele é, portanto, uma categoria essencialmente subjetiva, que só é revelada ao observador se ele pergunta qual o significado que o ator atribui à sua ação. O ‘motivo porquê’ genuíno, entretanto, como descobrimos, é uma categoria objetiva, acessível ao observador, que tem de reconstruir a partir do ato realizado ou, mais precisamente, a partir do estado de coisas provocado no mundo exterior pela ação do ator, a atitude do ator em sua ação. Somente na medida em que o ator se volta para o seu passado, e assim se torna um observador de seus próprios atos, é que ele pode captar os ‘motivos porquê’ genuínos dele. (VELHO, 2004, p. 87)

É do interesse da presente pesquisa apropriar-se da conceituação “motivo porquê”, pois, como diz o autor, nessa categoria é possível, através do reviver, objetivar

as motivações primárias que o levaram a concretizar as ações observáveis em questão. De acordo com as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), trabalhar com as questões raciais deve ser uma ação consciente em que os professores, pela formação recebida, produzem condições e ambientes propícios, fortalecendo um comportamento para a educação das relações étnico-raciais.

Durante a investigação não se observou ofensas, brincadeiras ou piadas que pormenorizassem e constrangessem o aluno negro por parte das professoras. Mas isso não significa que as relações tensas estejam ausentes ou que as punições possam estar na sua maioria sendo direcionadas a alunos negros, conforme algumas pesquisas apontam (SANTANA, 2012).

Para Caria (2011) a escola tem que cumprir com as suas funções sociais, evidenciando a identidade político-pedagógica que norteia o seu fazer cotidiano “sob o argumento de que a educação se constrói num determinado campo de intencionalidades que não podem manter-se ocultos durante o fazer educativo que os sujeitos escolares protagonizam no interior da escola.” (CARIA, 2011, p. 11).

Nesse sentido, ao colocar ou não os conteúdos sobre relações étnico-raciais nos currículos as escolas informam sua intencionalidade, a ausência ou a depreciação desses conteúdos representa a invisibilidade da diversidade. No currículo identificou-se inúmeros projetos relativos à questão racial, como garantia do calendário escolar que definia o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Nas entrevistas, sobre a presença de racismo e discriminação no ambiente escolar, a maioria dos professores admitiam a existência do racismo na sociedade brasileira, mas não na escola, e o associaram a causas sociais ou biológicas.

O primeiro projeto de trabalho na escola em prol da implementação da Lei teve início, em 2005, numa parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE/UFMT) e a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME/CBÁ). O curso de formação continuada, aperfeiçoamento, ofereceu uma vaga, e a professora contemplada se tornou multiplicadora. A partir de uma reunião, foi proposto a criação de projetos de intervenção em educação das relações étnico-raciais. Cada professor organizou seu projeto individual e ou coletivo de acordo com a turma e nível de escolarização dos alunos. Foi a partir dessas formações coletivas que a escola tomou

a decisão de cumprir as determinações legais previstas no Artigo 26A e 79B da LDB n. 9.394/96, através dos Projetos de trabalhos.

No relato das entrevistadas, os projetos são desenvolvidos para dar cumprimento à determinação da Lei. O direcionamento de projetos foram se desenhando e formatando a partir de um conjunto de ideias, orientação da gestão escolar, e troca de experiências dos professores sobre a temática. Segundo Velho (1999, p. 138), Projeto é “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, ou seja, nenhum projeto individual é totalmente subjetivo e neutro, todos eles sofrem influência do social. Ainda de acordo com o autor “os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades.” (VELHO, 1999, p. 46)

No PPP, o argumento para a metodologia de Projeto de Trabalho se justificou por ser o mais “coerente com o trabalho da interdisciplinaridade como forma de abordagem dos conteúdos, possibilitando ao contrário das atividades fragmentadas e sequenciais, o estabelecimento de conexões entre as diferentes áreas do conhecimento e entre as realidades vividas” (PPP, 2009, p. 79).

Vale destacar que um projeto ao representar um grupo social ou um interesse, torna-se uma ação política e sua viabilidade dependerá dos campos de possibilidades aproveitados. Ele é capaz de representar e mudar a situação de grupo integrado. Ou, nas palavras de Velho (2004, p. 108). “O projeto é uma forma de manipular e dar uma direção aos conjuntos de símbolos existentes em uma cultura”.

A temática nos projetos de trabalho sobre a influência cultural dos Afro-brasileiros é resultado do trabalho voluntário da gestão e de professores. Costa (2011, p. 181) destaca: “Ainda que essenciais, é questionável considerar à vontade, o sonho como únicos elementos capazes de fazer com que as coisas aconteçam, considerando as necessidades básicas de organização coletiva e de estrutura para que as políticas se efetivem”.

A escola contava com uma assessora pedagógica que prestava suporte pedagógico às formações continuadas e aos encontros mensais denominados Roda de Conversa (RC). Uma das depoentes revela que havia uma rede de apoio entre os professores para a implementação da temática. A rede de apoio era mais do que uma ação pedagógica em si sobre relações étnico-raciais, era um ato político com viés pedagógico capaz de desnaturalizar práticas racistas, de construir novos significados e projetos de transformação.

Velho (2004) argumenta que o projeto deve ser construído mediante a produção cultural do indivíduo, que compreende a sua realidade global e a transforma. Tardif (2002, p. 64) explica que o “saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. As falas das professoras destacam que a percepção dos fenômenos racistas no ambiente escolar se deu a partir das formações ocorridas na escola e fora dela.

Severino (1998, p. 85 *apud* CARIA, 2011, p. 31) argumenta que a escola, como agente social, deve considerar além do seu projeto pedagógico à vontade e o agir do ser humano: “[...] de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação.” Para as professoras negras a sensibilização pela temática, também, pautou na autoidentificação, as reflexões das vivências colaboraram para as mudanças de valores e postura. Segundo Nóvoa (2009), a mudança na prática do professor decorre da relação entre identidade pessoal e profissional, a qual promove, de certa forma, adesão a determinados projetos e mudanças sociais.

Considerações Finais

Nessa perspectiva, compreende-se que a ação da formação continuada de professores na perspectiva crítico-social possibilita a construção da autonomia, de saberes pertinentes ao currículo étnico-racial.

Para a superação às ações individualizadas, propõe-se a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas à formação, como suporte teórico-prático aos professores, a escolha de uma agenda de discussão e trabalho junto as SME, para acompanhar e assessorar ações pedagógicas antirracistas, e envolver a comunidade escolar nos fóruns de discussão fomentado pela SME e nos movimentos sociais.

Alerta-se para a necessidade de políticas públicas articuladas ao trabalho da escola, posto que, assim, sua ação não dependerá do voluntarismo e boa vontade do professor, mas de medidas que promovam espaços democráticos com conhecimento e posturas educadas para a educação das relações étnico-raciais.

Compreende-se que um dos elementos de motivação está no processo formativo, no modo como se instrumentaliza o professor para intervir no seu fazer

pedagógico, pois não é só formá-lo técnica e pedagogicamente, mas também politicamente, o professor é sujeito que relaciona, produz e transforma o seu meio social, e cujas práticas pedagógicas são decorrentes da dialética, da teoria com a prática. Portanto, se não houver políticas de formação, as práticas pedagógicas cumprirão apenas seu aspecto formal e burocrático, transmitindo conhecimentos, e, em consequência, serão superficiais e poderão, muitas vezes, colaborar para a consolidação de informações errôneas e equivocadas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**, Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: história e cultura afrobrasileira e africana no currículo do Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Niterói. UFF/Faculdade de Educação-Pós-Graduação em Educação, 2011.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz e. (Orgs.) **O desafio da diversidade**. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli, E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EdEPU, 1986

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Romeu Gomes (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antônio et. al. **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed., Editora Porto, 2009.

SANTANA, Malsete Arestides. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de diretoras e alunos de duas escolas municipais de Cuiabá**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação. Cuiabá/MT, 2012.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia da sociedade contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.