

TESSITURAS E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Weavings and reflections on the in-service training for teachers in ethnic and racial education

MARIA APARECIDA SANTOS CORREA BARRETO
(in memoriam)

PATRÍCIA GOMES RUFINO ANDRADE
UFES, Universidade Federal do Espírito Santo
patiruf@yahoo.com.br

RESUMO: Objetiva-se analisar a formação continuada de professores em educação étnico-racial e suas tessituras a partir das experiências do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2010-2012. A fundamentação teórico-metodológica foi pautada considerando-se a cosmovisão africana, as especificidades históricas e culturais da população negra nos diversos espaços geográficos do Brasil e a análise dos processos opressivos de dominação sobre os africanos e afro-descendentes. Os participantes da pesquisa foram profissionais das áreas docente, pedagógica e gerencial que atuavam na educação básica no sistema estadual de ensino. Propõe movimentos interligados de observação participante e entrevistas. Dentre outros aspectos, aponta que uma das principais vias para o aperfeiçoamento e organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas é compreender que a cosmovisão africana, reinventada em territórios brasileiros, contribui para o enriquecimento do debate acerca de diversas questões. Conclui-se que as ações investigativas dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), constituídos nas Instituições de Ensino Superior (IES), devem considerar a afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, a formação de professores para atuar na promoção da igualdade racial e a eliminação de qualquer fonte de discriminação e desigualdade racial.

PALAVRAS-CHAVE: relações étnico-raciais. formação continuada. educação antirracismo.

ABSTRACT: The objective here is to analyze the teachers' in-service training and its weavings starting from the experiences of the African-Brazilian Studies Center (NEAB) of the Federal University of the Espirito Santo State (UFES), from 2010-2012. The theoretical and methodological approaches were based on the African worldview, on the cultural and historical specifications of the black population in different areas of Brazil and on the analysis of the oppressive domination processes upon Africans and African descendants.

The research participants were teachers, educators and managers who work with basic education at the State educational system. It proposes connected movements of participatory observation and interviews. Among other aspects, it highlights the fact that one of the main ways toward the improvement and organization of the school and pedagogical work is the understanding that the African worldview, as reinvented in the Brazilian territories, contributes to the enrichment of the discussions over several issues. The conclusion is that the investigative actions of the African-Brazilian Studies Centers (NEABS), existing at the higher education Brazilian institutions (IES), should take into consideration the affirmation of the multiethnic nature of Brazilian society, the training of teachers to bring about racial equality, and the elimination of all sources of discrimination and racial inequality.

KEYWORDS: ethnic/racial relations. in-service training. anti-racism education.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Num complexo contexto teórico e político, vem sendo adotada a expressão étnico-racial para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, na educação. Mais do que uma junção de vocábulos, essa formulação pode ser vista como tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Em 2004, o Parecer CNE/CP nº. 003/04 (BRASIL, 2004) estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em decorrência da promulgação da Lei nº. 10.639/03, bem como da Indicação CNE/CP nº. 02/2002, em que o Conselho Nacional de Educação se propunha manifestar sobre a educação das relações étnico-raciais. O referido Parecer precisa: “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

A Lei nº. 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileiro em todos os seus níveis de ensino. Esse texto legal é dirigido aos sistemas de ensino – da educação infantil ao ensino superior – e a todos os “[...] cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros” (BRASIL, 2004, p.2). O Parecer deixa claro que a promoção de relações étnico-raciais positivas é um dever de toda a sociedade, mas trata de estabelecer a função do sistema escolar nesse processo. Sob pena de desvalorizar a si mesmos, tal como pontua Gonçalves e Silva (1996, p.175) sobre os professores:

[...] fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumirmos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas,

desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

Buscamos, assim, atender ao disposto na Lei nº. 10.639/03 e contribuir para a desconstrução de um *saberfazer* preconceituoso/discriminatório no campo da educação e, portanto, construí-lo na prática pedagógica como um *saberfazer* que respeite a diferença e saiba conviver com o diferente. Baseamo-nos, ainda, na constituição histórica de processos educativos, no contexto da nova legislação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei nº 10.639/03, sobretudo no que se refira a questões que visam a contribuir para a desconstrução de um saber-fazer preconceituoso/discriminatório:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.17).

Partindo do pressuposto de que, para ocorrerem mudanças efetivas no meio educacional, é necessário investir na formação de professores e romper com as visões simplistas acerca da formação multicultural e pluriétnica da sociedade brasileira, Gomes e Gonçalves e Silva (2002, p. 23) nos alertam:

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma ‘consciência da diversidade’, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida de seus alunos e alunas. Assim poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. Esses são componentes essenciais à educação. Quem sabe o campo da educação é compreender melhor que o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, os educadores e as educadoras poderão ser mais capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade.

O trabalho de formação continuada constitui uma tentativa de construir novas concepções teóricas, ou seja, reformular conceitos, visando a novos rumos na formação de professor voltada para uma perspectiva humana. As questões raciais necessitam aflorar das relações socioculturais, que são, em geral, tratadas superficialmente, tendo em vista o respeito à diversidade cultural e à luta contra a discriminação e a desigualdade social. Nesse sentido, segundo Candau (2002, p.99):

Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos involuados e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Para a educação étnico-racial transversalizada, o currículo da educação básica, no sentido em que aponta a necessidade de valorização e reconhecimento das feições étnico-histórico-culturais e socialmente construídas, pressupõe que não há uma única maneira de aprender e significar no mundo. Gonçalves e Silva (2008, p.154) aponta:

[...] as maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, entre outros.

Para o currículo escolar, é preciso entender a que práticas estamos nos referindo e por que devem ser efetivadas como proposições e desdobramentos para contextualizarmos o estudo das africanidades brasileiras a partir do entendimento trazido pela professora Petronilha.

[...] Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas das culturas africanas que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (GONÇALVES e SILVA, 2008, p.151).

Gonçalves e Silva (2008) aponta que é preciso promover interlocução com as várias áreas de conhecimento. Nesse caso, não é a produção de uma disciplina, mas sim a reafirmação de que esses currículos, pouco valorizados pela sociedade, precisam ser reorganizados e isso implica atuar para apagar preconceitos, corrigir ideias, ou seja, buscar estratégias úteis para proceder a essa mudança conceitual.

Siss e Barreto (2012) consideram que o sistema educacional no Brasil reproduz, com frequência, práticas discriminatórias racializadas e racistas. Existe um círculo vicioso que combina racismo, pobreza, fracasso escolar e marginalização social. A soma dessas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a

possibilidade de participação social, econômica, cultural e política do segmento populacional negro, majoritariamente aí inserido de maneira subalternizada. O fato torna urgente e inadiável a construção de uma política de formação de professores em seus aspectos inicial e continuado, fundamentada em princípios antirracistas, que valorizem a diversidade, a equidade e a justiça social.

Assim, ao tratar das africanidades brasileiras, é preciso que professores empenhados em novas relações interétnicas na sociedade possam contribuir com outras posturas no enfrentamento ao racismo, pois, com sua ação é que “[...] combatem os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros” (SILVA, 2008, p.155).

É preciso, portanto, trazer para o campo dos fazeres o ensinamento de Silva (1999, p. 159):

[...] na cultura de origem africana só tem realmente sentido o que for aprendido pela ação, isto é, se, no ato de aprender, o aprendiz executar tarefas que o levem a pôr ‘a mão na massa’, sempre informado e apoiado pelos mais experientes. Dizendo de outra maneira, aprende-se realmente o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar.

Nessa perspectiva, focalizamos, no presente artigo, a formação continuada de professores em educação étnico-racial e suas tessituras como imprescindíveis para a formação de cidadãos e cidadãs e tecemos considerações sobre as possíveis contribuições do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo nesse contexto.

O CAMINHO METODOLÓGICO

O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Uniafro/Secadi) buscou articular a produção e difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativas voltadas para a população negra, bem como para a formação inicial e continuada de professores e produção de materiais didáticos e paradidáticos que contribuam para a implementação da Lei nº. 10.639/03, que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais.

O curso de especialização *lato sensu* “Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de Professores para a Diversidade” (Ufes) buscava ajudar os professores a superar as dificuldades por eles encontradas em sua prática pedagógica e a promover uma educação étnico-racialmente inclusiva, na perspectiva dos afro-brasileiros. Esse curso foi amparado pelo Programa Uniafro, que tem como objetivo apoiar, técnica e financeiramente, projetos que promovam a formação continuada de professores e propostas de elaboração de materiais didáticos para a implementação da Lei nº. 10.639/03.

O curso de especialização foi criado no Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, pela Resolução nº 297/2010. Essas ações possibilitaram a realização do curso de especialização iniciado em 30 de setembro de 2010 e concluído em março de 2012.

Dessa maneira, o curso de especialização constituiu-se num espaço de debates no qual se questionaram as concepções das africanidades necessárias à inclusão na perspectiva local, no âmbito das Prefeituras municipais e na formação de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Entendendo que é preciso propor encaminhamentos e apontamentos para novas metodologias que de fato atendam a essas expectativas e considerando que *caminho se faz caminhando*, lançamos o desafio de trilhar os caminhos da pesquisa utilizando o fio condutor dessas africanidades para contarmos de outra maneira essa história.

A fundamentação teórico-metodológica é pautada em três eixos que se entrelaçam formando o núcleo de orientação dessa formação: a cosmovisão africana, as especificidades históricas e culturais da população negra nos diversos espaços geográficos do Brasil e a análise dos processos opressivos de dominação sobre os africanos e afrodescendentes e suas formas de luta e resistência antirracistas.

É por meio da linguagem que os diferentes sujeitos interagem socialmente, daí se diz que há, na escola, uma estreita relação entre prática pedagógica e atividade de linguagem.

Segundo Bakhtin (1999), a enunciação é o produto da interação de sujeitos socialmente colocados. A enunciação existe em contextos socioideológicos, em que cada locutor idealiza um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social que é, de alguma maneira, predefinido. A enunciação “procede de alguém” e se “destina a alguém”. Realiza-se, portanto, em contexto ideológico ou vivencial.

Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida (BAKHTIN, 1999, p. 95).

A seleção dos professores para o curso de especialização contou, então, com o convite às Prefeituras parceiras da região metropolitana da grande Vitória, tendo, como critério inicial, para frequência dos professores, a relação de proximidade e interesse nessa formação, além de relacionarmos: a disponibilidade dos professores selecionados para frequência; o interesse na temática; e o comprometimento na realização de atividades nos seus ambientes de trabalho durante a realização do curso.

Uma questão a ser considerada são as parcerias institucionais, pois a articulação com as Secretarias para a formação de professores e técnicos que já estivessem na regência foi uma prioridade pensada a partir da necessidade de implementação do trabalho no cotidiano da escola e das discussões anteriormente realizadas com essas instituições.

Dessa forma, a participação da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) foi formalizada por meio de convênio e era responsabilidade da Sedu o acompanhamento dos cursistas do Estado, o que demandou a adesão de passagens e alimentação para os professores da rede estadual de ensino. No entanto, o investimento só foi possível diante do esforço extraordinário por parte dos professores selecionados.

Em relação ao número de vagas oferecidas, destacamos o pioneirismo da Ufes, pelo Centro de Educação, com a criação de 200 vagas, das quais 152 foram ocupadas por professores. As demais foram estendidas a gestores em cargos nas Superintendências Regionais ou em Secretarias municipais. Esse número de vagas buscou atender à demanda reprimida por esse tipo de curso.

Os caminhos foram se constituindo na medida em que os desafios eram enfrentados e isso deu um “tom” diferenciado a esse curso de especialização, porque foi a partir das atividades realizadas que conseguimos somar forças para envolver os professores cursistas em seminários internos e externos. Constituímos redes de trocas entre Prefeituras diferenciadas e, ousadamente, podemos afirmar que “alinhamos” um pensamento comum em direção ao acompanhamento curricular da temática nos mais diferentes campos de conhecimentos para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) .

ESPECIFICIDADES DO CURSO DE FORMAÇÃO

Além das discussões internas com militantes do movimento negro, professores e técnicos dispostos nas Secretarias de Educação com a finalidade de construir um projeto coletivo de curso que abarcasse a maior parte das dificuldades enfrentadas por professores nas temáticas da Erer, demos início à criação e organização de um ementário básico, com acréscimos de disciplinas que dizem respeito à especificidade local – como a inclusão de estudos sobre as comunidades quilombolas (Educação Quilombola), incluindo as festas populares no Espírito Santo, por exemplo – utilizando as experiências locais. A diversidade de informações foi tamanha que, para contemplar a todos, foram realizados seminários ao longo do curso, focalizando algumas proposições que não demos conta de abarcar nesta primeira experiência no curso proposto.

Uma questão que merece destaque é que não tínhamos um quadro de professores no Espírito Santo que pudessem trabalhar a temática, o que provocou ampla mobilização aos Neabs de outros Estados, no decorrer das atividades. No entanto, o que era negativo inicialmente se tornou positivo, pois, a partir dessa iniciativa, houve o estreitamento dos laços institucionais necessários para a extensão dos diálogos com outros grupos e Neabs.

As disciplinas foram organizadas em quatro módulos, contemplando 360 horas-aula. Cada disciplina desenvolveu-se em um quantitativo mínimo de 20 horas e máximo de 60 horas, como no caso para orientação a monografias. Essa outra demanda, a das monografias, só pôde ser avaliada ao final do curso, mediante o funcionamento de uma nova estrutura implementada no núcleo para atender individualmente aos professores necessitados de orientação para a realização do trabalho final.

Esse processo só foi possível com o “mergulho” na experiência, pois, a partir dessa relação, fomos nos aproximando ainda mais dos cursistas em suas necessidades individuais, que iam desde a escolha do tema às dificuldades de articulação da escrita. Essas experiências são citadas apenas para pensarmos quais foram/são os entraves que nos possibilitaram pensar na formação continuada de professores, especificamente a implemen-

tação da Erer. Por outro lado, também apontam indicativos da necessidade da pesquisa no cotidiano da escola.

Ainda nas especificidades do curso, observamos a seguinte organização: Módulo I – Estudos sobre África: História/ Geografia, Relações Étnico-Raciais no Brasil, Identidade e Cultura Afro-Brasileira. Módulo II – Direitos Humanos, Educação e Ações Afirmativas: Direitos Humanos, Arte e Educação Afro-Brasileira, Tópicos de Ensino e Pesquisa I, Literatura Africana e Afro-Brasileira, Ações Afirmativas. Módulo III – Políticas e Ações Afirmativas: Violência e Relações Raciais, Dimensões Afro-Brasileiras no Currículo, Territórios Quilombolas. Módulo IV – Currículo e Estudos Afro-Brasileiros: Memória, Tradição e Cultura no Espírito Santo.

Iniciamos as atividades de ensino, em 2010, seguindo os moldes indicados pela Secadi e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com uma rodada de seminários que se estenderam ao longo do ano. Esses eventos deram o tom da formação e trouxeram os alunos interessados em temáticas específicas, como religiosidade, ações afirmativas, literatura afro-brasileira.

Realizamos, ainda no ano de 2010, o seminário que tematizou as “Políticas Públicas para Afrodescendentes” e trouxe para o debate as políticas da Seppir e da Secadi, de forma propositiva, ampliando também a visão dos participantes em relação às políticas de governo voltadas para a discriminação racial e, nesse caso, contribuiu para que os cursistas participantes ampliassem suas proposições de pesquisa.

O segundo debate, realizado em 2011, foi destinado ao trabalho com o “Plano de Ação para implementação das **Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais**”, trazendo um pouco mais para dentro das escolas e das comunidades a temática, observando as necessidades dessa interlocução e, mais ainda, trazendo algumas das ações apontadas para execução, pelos professores orientadores e pelos cursistas, possibilitando-nos estreitar essa relação comum.

Já em 2012, a discussão foi em torno do tema: “História Afro-Brasileira e Movimentos Sociais”, um dos seminários mais participativos, pois dedicou-se à mostra pública dos trabalhos realizados durante todo esse período. Os alunos do curso de especialização fizeram suas defesas de monografias, apresentando à comunidade acadêmica suas produções.

OS ACHADOS DITOS E NÃO DITOS

Esses seminários anuais de formação tinham dois objetivos latentes: a adesão dos profissionais para o trabalho com a temática em sala de aula e um outro relativo ao Poder Público para que esses órgãos colocassem, em seus projetos de governo, ações que reconhecessem a participação do negro na sociedade brasileira, principalmente relacionadas com o cotidiano escolar.

Uma questão que nos chamou a atenção foi que, em diversos momentos do curso, fomos cobrados pela inclusão de uma disciplina que se referisse às religiões de matriz africana. Em nossos levantamentos, foi possível observar que esse tema não entrou diretamente na grade de disciplinas. Quando consultamos a coordenação do curso, recebemos a seguinte justificativa:

[...] quando iniciamos esse trabalho, não sabíamos ainda a abrangência, é tudo muito novo! Nossos alunos são carentes de todas as disciplinas, e estamos fazendo o possível para atendê-los. Essas dificuldades fazem parte do percurso! (PROFESSORA do NEAB, 2012).

Essa “fala” foi proferida na mesa de abertura de um dos seminários realizados e vimos como os alunos se apresentavam gratos por todo aquele movimento, mesmo quando passamos internamente por várias dificuldades. Para os “alunos” professores, os maiores entraves ainda estão concentrados na realização coletiva dos projetos nos *espaços/tempos* escolares, na organização das grades curriculares e no desejo da não instauração das discussões sobre africanidades e religiosidades.

Esta reflexão sobre a natureza da enunciação é fundamental em um contexto em que a investigação é concebida como elemento de formação profissional. É também importante no sentido em que potencializa a análise das variadas – e quase sempre plausíveis – formas de enunciação acerca do que dizem os professores – e como dizem – sobre as referidas leis na sua experiência profissional.

É possível verificar que professores e gestores do ensino muitas vezes comprometem essa interlocução entre as temáticas que envolvem cultura afro-brasileira e africana e a dificuldade de parcerias entre colegas e com o setor pedagógico da escola para articulação dos projetos.

Sobre as grades curriculares organizadas na maioria das escolas, podemos argumentar que elas permitem articulações dos temas transversais e que, em se tratando de um dos temas recorrentes em pesquisas e atividades dos cursos de formação continuada, embora seja uma temática autorizada na LDBN nº, 9394/96, o imaginário recorrente à religiosidade tem se constituído um grande desafio na construção do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, observando a adaptação de tal legislação à referida laicidade do ensino, mas muito mais às características culturais das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Por outro lado, há que se compreender que a grade curricular do curso de especialização, organizada pelo Neab, não representa o arsenal de atividades desenvolvidas em relação à temática como proposição de formação. Nesse sentido, foram criadas algumas parcerias que mobilizaram um grande quantitativo de profissionais – professores e alunos, em especial do ensino noturno, para colaborar com a transversalização da temática nas grades curriculares do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Uma dessas iniciativas foi a proposta do Ciclo de Palestras em parceria com a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro/Seme) em Vitória, que envolveu muitas escolas com ensino noturno no município. Essa tentativa foi tangenciada com a proposição de que os professores pudessem ampliar a discussão, porém observamos também as dificuldades vivenciadas por eles nas plenárias. Por meio desses debates, trouxemos as especificidades que não foram contempladas durante a realização do curso de formação, entre elas, a discussão sobre religiões de matriz africana e um aprofundamento sobre a questão das cotas raciais, temas posteriormente tratadas como política de ações afirmativas na universidade. Além dos cursistas, estendemos a oportunidade de participação a todos os professores do Sistema Municipal de Vitória, uma vez que as atividades foram realizadas no horário noturno.

Para a avaliação do desenvolvimento deste trabalho articulado, criamos um questionário como um primeiro instrumento. Algumas das questões levantadas referiam-se à: atuação dos professores, participação quanto à frequência ao curso, organização das atividades diárias e das atividades específicas, gestão do trabalho pedagógico. Como nossa intenção aqui não é fazer avaliação do curso, mas apontar as proposições apresentadas com o retorno do questionário, tratamos os dados trazendo observações pertinentes.

No instrumento de avaliação, foram identificadas as seguintes questões: a evasão de professores no curso de formação que, entre vários motivos computados, teve destacada o deslocamento do interior do Estado para Vitória (capital), o desejo de inserir-se nesse campo de pesquisa, além de uma pretensa suposição de desinteresse pela temática. Em relação à apresentação da monografia de final dos encontros, esta deveria ter como tema (escolha individual) qualquer um dos assuntos debatidos ao longo do curso.

O objetivo das orientações de monografia foi fomentar as trocas entre cursistas e comunidade acadêmica. Cabe ressaltar que a orientação teve a colaboração de professores externos ao curso. Muitos professores foram até esse momento, porém não deram continuidade às pesquisas, encaminhando outras observações que se referiam à dificuldade enfrentada para a escrita dos textos pelos alunos. Registramos outros indicativos para a desistência, pois muitos não tiveram a oportunidade de passar pela orientação de estudos para pesquisa e muitos desistiram antes mesmo de iniciar esse processo. Assim, a monografia tornava-se uma nova fase no processo de formação.

Organizamos, no seminário de novembro de 2011, a apresentação de pôsteres chamada de “Momento de Qualificação”, criado especificamente para apresentação das pesquisas, dos projetos de monografias com bancas constituídas por acadêmicos que já militam na temática e pelos próprios professores do curso, visando à contribuição desses docentes para fazer os recortes para dar continuidade aos trabalhos. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de monografias que tivemos por tema. Dessa forma, é possível visualizar o quantitativo de temas escolhidos por área de conhecimento.

Tabela 1 – Monografias defendidas do curso de especialização (Neab – 2012)

Direitos Humanos	01
Arte e Educação Afro-Brasileira	03
Literatura Africana e Afro Brasileira	09
Ações Afirmativas	04
Violência e Relações Raciais	10
Dimensões Afro-Brasileiras no Currículo	37
Territórios Quilombolas	08
Memória, Tradição e Cultura (no Espírito Santo)	11
Religiões de Matriz Africana	02
Total	85

Fonte: Patrícia Rufino, 2013.

A visualização dos dados da Tabela 1 permite perceber a realidade em termos do fechamento do curso e das necessidades de pesquisas. Há um indicativo para trabalharmos com memórias, talvez por compreenderem maior proximidade no cotidiano da escola, seja esta urbana, seja rural, favorecendo a coleta de dados e a escrita dos textos.

Apontamos a necessidade de ações de formação que possam auxiliar verdadeiramente na formulação de propostas de implementação da Erer nos currículos. Essa formação precisa ser inicialmente desejada e, posteriormente, chegar aos sujeitos que estão nas salas de aulas, apontando sua eficiência em relação à problemática de enfrentamento ao racismo. Todas as angústias trazidas vão ao encontro das experiências vividas pelas professoras e professores nas especificidades da temática Educação Étnico-Racial, no entanto, apenas o “desejo” omite a impressão do coletivo.

Fica difícil compreender o que leva professores e professoras a se omitirem diante dessa questão em pleno movimento pró-cotas, reorganização dos instrumentos legais de criminalidade ao ato de racismo e, ainda, outras especificidades que apontam a Lei nº 10.639/03.

No entanto, em se tratando de sala de aula, há que se pensar na crítica ao efeito legal – professores não trabalham apenas pela força da Lei! Para esse tipo de atitude, atualmente existem acervos grandiosos que permitem trabalhar educação étnico-racial em sala de aula com bastante versatilidade, com várias proposições. É possível organizar projetos, atividades artísticas, estudo de literaturas e outras questões relevantes para essa proposição que está na ordem do dia e que foi constantemente enfatizada nos cursos de formação. Contudo, deixamos claro que o curso de especialização do Neab não foi pensado para cobrir a lacuna de formação do Erer. É preciso pensar para além da formação inicial e continuada, sobretudo nas maneiras de possibilitar aos professores a compreensão de como o currículo é e deve permanentemente ser construído e vivido nos cotidianos escolares.

Outra dificuldade observada é a transversalização dos temas nas ações curriculares. Suspeitamos que essa ação esteja diretamente relacionada com a questão religiosa no cotidiano escolar. A escola vê a religiosidade de matriz africana como parte integrante da cultura negra, como se houvesse uma única matriz de religiões de origem africana no Brasil e, mais ainda, uma visão essencialista da “cultura negra”, como se pudéssemos falar em nome de uma única cultura para milhares de negros e negras, de comunidades tradicionais e de comunidades quilombolas existentes no Brasil. Vários foram os professores que desistiram de trabalhar na escola essa “cultura negra”, usando instrumentos musicais, como tambores, berimbaus, xequerês, por entenderem que esses elementos estão relacionados com a religiosidade de matriz africana. Não é o caso da negativa, mas de buscar outra visualização.

De certa forma, os instrumentos estão aí e são utilizados em alguns cultos nas comunidades tradicionais de religião de matriz africana, porém há necessidade de desmistificar seu uso em outros espaços e para outras finalidades que não religiosas. Se fosse assim, em todo carnaval “chamaríamos caboclos”! É preciso compreender que, no conceito de “Estado laico”, aponta-se que, oficialmente, o Estado (e nisso está incluída a instituição escolar) deve ser neutro no que diz respeito às questões religiosas, não apoiando nem se opondo a

nenhuma religião. Um Estado laico trata todos os seus cidadãos igualmente, independentemente de sua escolha religiosa, e não deve dar preferência a indivíduos de certa religião.

Para Bakhtin (1999), a palavra está sempre carregada de um sentido vivencial, ideológico. A palavra é capaz de provocar (nos variados sujeitos da enunciação) ressonâncias ideológicas em sintonia com aquelas concernentes e atuantes na prática social. Piadas e apelidos pejorativos integram um vasto espectro de omissões em face à perpetuação do racismo, corroborando a naturalização de desigualdades raciais na experiência escolar. Sobretudo em situações de informalidade, em piadas e em apelidos raciais, o discurso é tratado como neutro ou desprezioso, porque desprovido de seriedade ou formalidade. Essa operação de desnaturalização do discurso exige o que Bakhtin classificou de “análise sincrônica da língua”, que inclui a compreensão, pelo pesquisador/professor, do contexto enunciativo e interlocutivo: isso envolve a observação do conteúdo discursivo não apenas no que é formalmente enunciado, mas por meio de formas expressivas, como a entonação, o uso e a cadência das palavras, a pronúncia de exclamações, o silêncio, o espanto ou a dúvida.

Essa discussão abarca conflitos presentes na escola, no sentido de que os sujeitos que lá estão optam por este ou aquele culto religioso, esta ou aquela oração na hora da entrada, ao iniciarem as atividades do dia, mas dificilmente ouvem um canto ou uma saudação em Iorubá, por exemplo. Essa laicidade passa, então, a ser discutida em outros parâmetros na escola, observando as restrições desta ou daquela religião e, por outro lado, fomentando a intolerância religiosa, que se traduz em uma outra postura racista. Retomando a problemática de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar, observamos, no relato a seguir, a pontualidade do trabalho com a temática:

[...] Já trabalho com a Lei 10.639/03 nas atividades da ‘Semana Nacional da Consciência Negra’, no ‘Treze de Maio’, mas sinto necessidade de promover mais ações voltadas para a questão étnico-racial na escola. Essas atividades despertarão uma maior conscientização, principalmente nas crianças que participam só das atividades da escola e têm vergonha de dançar, de desfilar [...] (ANDRADE, 2007, p.130).

É possível pensar as práticas culturais para além das datas comemorativas, para além das manifestações folclóricas? Por que as atividades relativas às africanidades são sempre pensadas pelo lado das festas na escola?

O processo de colonização vivido por nós atrelou a sociedade brasileira aos ideais considerados como saberes do mundo civilizado. Assim, as propostas pedagógicas têm se embasado nesse perfil que nega e silencia outros saberes no espaço da escola e apenas os usa como “promoção” em datas especiais, para garantir de certa forma a promoção da “igualdade” ou, então, podemos analisar pelo lado do cumprimento legal, justificando o trabalho relativo à Lei nº 10.639/03.

A prática cotidiana dessa visão se dá com professores/gestores/agentes administrativos com formação cristianizada que, na escola, tornam-se porta-vozes e personagens atuantes na luta religiosa silenciosa que repercute no ambiente escolar, provocando certo “mal

estar” para crianças que participam de religiões de matriz africana. O fato é que há sim um impeditivo nas atividades escolares relacionadas com o trabalho com africanidades, defendidas ou não por cristãos. De fato, devemos considerar esse impeditivo, desvelando-o como nos parece.

Essas e outras histórias, por vezes ignoradas pelos professores, estavam ali fisicamente, como uma obrigação, mas não estavam ali pelo compromisso de aproximação pessoal com os alunos, pelo compromisso do resgate da contribuição do negro na sociedade brasileira, como parte de um aprendizado para conhecê-los melhor, mas simplesmente por uma relação folclórica, figurativa, com significado esvaziado para o conhecimento escolarizado. Isso mostra que, mesmo fazendo os cursos de formação, persistem as resistências em se trabalhar com essas africanidades.

Nesse contexto, fazemos uma ponderação de que não há esse entendimento, quando trazemos as manifestações étnico-culturais das comunidades quilombolas, carregadas desse sentido afro-religioso e que poderiam ser discutidas, analisadas historicamente, o que contribuiria para que as crianças negras pudessem valorizar suas origens e, dessa forma, também superar as atitudes racistas.

Os ensinamentos que são historicamente passados – o reconhecimento da necessidade de preservação da natureza, a importância da família, o entender-se negro – estão presentes na organização do ritual, nos toques dos tambores, nas rimas e nos versos do jongo, nos gestos de reverência e respeito aos mais velhos.

Diante de todas as transformações e novos aprendizados, entendemos que as interfaces culturais dos vários grupos africanos que chegaram ao Brasil foram se constituindo nas modificações ambientais, nas necessidades produtivas e até mesmo nos princípios que reorientaram a fé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na articulação entre essas múltiplas pertencas e influências, concluímos, com base nos depoimentos, que os cursistas ressaltam, assim, dois elementos positivamente influentes neste momento de formação: a existência de professores qualificados na escola para tratamento dos conteúdos e também das reflexões trazidas pelas leis; a necessidade de articulação de uma agenda coletiva para construção de trabalhos com outros profissionais da escola. Esses dois elementos denotam a relevância de que sejam incluídas discussões nos currículos de formação docente a respeito da importância de uma educação para as relações étnico-raciais na escola, em diálogo com os processos reais em curso em variadas escolas.

Além disso, expressam uma preocupação voltada à horizontalidade desta discussão, para que os professores “de referência” possam encontrar pares com quem possam organizar e estruturar projetos de desenvolvimento das temáticas e das discussões atinentes às leis na escola, de modo a não torná-las quase exclusividade do campo da história, além de também servirem como revisão/superação de abordagens colonialistas e estereotipadas das culturas indígenas e afro-brasileiras ainda presentes nos currículos escolares. Dessa

forma, entendemos que, para a Erer se efetivar na escola, há necessidade de uma mudança conceitual, ou seja, é necessário que os sujeitos da escola busquem essa nova conceituação.

Assim, firmamos o pressuposto de que, para desenvolvermos práticas que contextualizem essas africanidades, é necessário pensar que elas podem ser construídas como proposta curricular e serem organizadas como matéria ou programa de estudos, abrangendo diferentes disciplinas e áreas de investigação.

No entanto, isso se aplicaria a repensar a formação continuada, fundamentalmente, a docência exercida em partilha: em que medida os cursos de formação continuada para a prática da lei singularizam as reais necessidades do professor? Em que medida os cursos de formação consideram a escola como território situado, também colaborativo, mas fundamentalmente relacional? O que se institui, e não poderia ser diferente, é um cenário instigante, conflitivo e paradoxal, marcado por uma polifonia de vozes, embora nem sempre caracterizado pela prática do exercício dialógico, o que requer fundamentalmente a colaboração profissional crítica, com afirmação da importância da socialização de experiências e com a valorização dos saberes docentes neste momento de redefinições.

Assim, apontamos, ainda, que a formação continuada de professores é um dos elementos históricos e sociais fundamentais para a desconstrução das desigualdades que contribuem para a exclusão de grande parcela da população afrodescendente dos bens construídos socialmente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES em suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Nucleo de Estudos Afro-Brasileiros da Ufes: construindo possibilidades no campo da educação. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio. J.J. **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011. p. 69-90.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. Práticas educativas e formação de professores: contribuições do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Ufes. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa et al. (Org.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para formação de professores**. Vitória, ES: Edufes, 2012. p. 24-40.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acessado em: 6 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 7 maio 2013.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/Secadi, 2006.

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

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **LEI 10.639 de 09 de janeiro de 2003** que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, 2003.

CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. **Experiências étnico-culturais na formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-26.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista de Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em: 5 de abr, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secadi, 2008.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores como foco na educação das relações étnico-raciais com vista a justiça social. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. v. 2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Reitoria. Resolução nº 297/2010, de 30 de setembro de 2010. Dispõe sobre a criação do curso de especialização lato sensu Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileiras e Educação Inclusiva: Formação de Professores para a Diversidade.

DADOS DAS AUTORAS:

Maria Aparecida Santos Correa Barreto

(in memoriam)

Foi Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (SP) e Doutora em Educação pela universidade Estadual de Campinas (SP). Coordenadora do Consórcio de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONEABS), Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Ufes (NEAB-UFES). Atualmente ocupava a função de Vice-Reitora da Universidade Federal do Espírito Santo. Como pesquisadora tinha interesse de pesquisa na área de Educação Especial, Política de Formação de Professores, Educação das Relações Étnico-Raciais, Afrodescendência, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Morte Simbólica e Contexto Escolar.

Patrícia Gomes Rufino Andrade

Doutoranda em Educação pela universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Mestre em Educação na linha Formação de Professores (UFES). Pedagoga, graduada em Geografia (UFES), pesquisadora na área de Educação Étnico-racial – Educação Quilombola com ênfase em conteúdos e metodologias de ensino, gestão e políticas educacionais. Atualmente ocupa o cargo de Subsecretária de Educação no Município de Cariacica- ES.

Submetido em 09/2013 - aprovado em 10/2013