

OS DESAFIOS ENCONTRADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PLURALIDADE ÉTNICO-RACIAL

THE CHALLENGES FOUND FOR TEACHER EDUCATION FROM ETHNIC-RACIAL PLURALITY

Maria Loureto Lima¹
 Antonia Angela de Lima²
 José Guimarães Coelho Filho³
 Irlândia Alves Freitas Souza⁴
 Eduygina Karla de Oliveira Carvalho⁵

RESUMO

Este estudo se pauta sobre a análise da educação na perspectiva da formação de professores. A pesquisa se debruça sobre os desafios da formação docente a partir da pluralidade étnico-racial que encontra fundamentação na Lei nº 10.639/2003. O estudo parte da premissa da visão de autores, que traz a temática com conhecimento de causa. A metodologia usada foi o método bibliográfico, sendo a principal fonte a Capes e a Scielo e revistas científicas. No que, se refere aos procedimentos usados foram realizadas pesquisa e leituras de artigos, que abordam a temática. O problema aqui detectado é o descaso por parte dos governantes, que não têm direcionado o olhar prioritário ela. Considerando as reflexões apontadas, além do mais, as forças ideológicas do atraso, pregadas recentemente pelo atual governo Bolsonaro, que prega uma escola sem partido, ou seja, sem a relevância da realidade histórica na formação, revelam que o modelo proposto por Dewey se apresenta distante porque depende da ação revolucionária dos próprios educadores que, em sua grande maioria, ainda trazem consigo as marcas deste atraso e do retrocesso que só fortalece o ensino e a formação tradicional no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Relacionamento professor e aluno. Pluralidade étnico-racial.

ABSTRACT

This study is based on the analysis of education from the perspective of teacher training. The research focuses on the challenges of teacher training from the ethnic-racial plurality that is based on Law nº 10.639/2003. The study starts from the premise of the authors' view, which brings the theme with knowledge of the facts. The methodology used was the bibliographic method, the main source being Capes and Scielo and scientific journals. With regard to the procedures used, research and readings of articles were carried out, which address the theme. The problem detected here is the negligence on the part of the rulers, who have not focused their priority on it. Considering the reflections pointed out, moreover, the ideological forces of backwardness, recently preached by the current Bolsonaro government, which preaches a school without a party, that is, without the relevance of historical reality in training, reveal that the model proposed by Dewey presents itself distant because it depends on the revolutionary action of the educators themselves, who, for the most part, still bear the marks of this backwardness and setback that only strengthens traditional teaching and training in Brazil.

KEYWORDS: Teacher and student relationship. Ethnic-racial plurality.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental, UTIC, Paraguai. Especialista em Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Joao Calvino, FJC. **E-mail:** louretolima@bol.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7790661215000169

² Licenciatura em Letras (Inglês) da Universidade Estácio de Sá (ce). Especialista em Docência do Nível Superior (FIP/Patos/PB). Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-mail:** angelaxavieroliveira9@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3983799201246380

³ Mestrando em Ciências da Educação. ACU - Absolute Christian University. Especialização em Especialização em Saúde Mental. Faculdades Integradas de Patos, FIP. Graduação em Educação Física. Universidade Federal da Paraíba, UFPB. **E-mail:** jfcoelho60@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1484065392524812

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University – ACU. Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Instituto Superior de Educação de Cajazeiras, ISEC. Graduação em Pedagogia. Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. **E-mail:** irlandiafreitas25@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2570016399181792

⁵ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Graduação em andamento em Ciências Naturais. Universidade Federal da Paraíba, UFPB. **E-mail:** eduygina@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2849346464482491

INTRODUÇÃO

A formação do educador após legislação determinar a inserção na LDB de obrigatoriedade do ensino sobre cultura e história étnico-racial ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem se constituído em alvo de discussão de estudiosos e pesquisadores, uma vez que se apresentam preocupados com a formação de um educador reflexivo e em cuja atuação profissional.

Se revele a responsabilidade de comprometer-se com a consolidação de uma educação de qualidade para todos, o que significa entender uma formação docente que atue na perspectiva da igualdade de direitos, independente da cultura e da etnia do educando. (SILVA, 2016)

Políticas educacionais públicas com estas características, só serão possíveis a partir da ação de educadores comprometidos com esta causa, uma vez que os educadores são em grande parte, os articuladores de práticas que podem conduzir à igualdade de direitos, a tratamentos diferenciados ou de exclusão.

Esta convicção nasce do facto de os educadores serem os principais agentes do processo educacional e, assim sendo, torna-se fundamental que eles se reconheçam como tais e se coloquem dentro deste contexto.

Além do mais, são os educadores que, dentro da realidade escolar em que estão inseridos, serão os primeiros a enfrentar ou a conviver com situações que revelem preconceitos ou discriminação.

Se não se comprometem com o combate a esta realidade, uma vez que não tiveram uma formação adequada para tal, certamente não reconhecerão nos ambientes escolares estas manifestações de preconceito e discriminação, não porque as ignoram, mas simplesmente por falta de conhecimento formativo para tal ação. (SILVA, 2016)

Dá a preocupação de estudiosos e pesquisadores com esta questão no sentido de buscar o comprometimento de estados e municípios com a formação continuada dos educadores das redes municipal e estadual, uma vez que esta formação não se encerra com o estudo formal.

Por outro lado, é importante que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos educadores, revejam a grade curricular oferecida, de modo a desenvolver ações que apontem para esta questão, a partir da inclusão de suporte teórico e metodológico que denote para uma formação pedagógica que discuta acerca de questões de ordem étnico-racial.

A preocupação acima referida advém da Lei nº 10.639/2003, que em seu próprio texto especifica ser “visível à falta de informação dos professores e até dos meios acadêmicos sobre a importância e implicações formativas na implantação da referida lei”. (BRASIL, 2003, p. 15)

Neste sentido, Santana (2009), observa que se constata uma ausência de preparo na formação dos educadores para trabalharem conforme o que determina a legislação vigente. Conforme referido pelo citado autor, não basta, para fazer valer a lei, a inclusão de conteúdos sobre a história marginalizante e discriminatória havida no Brasil, mas bastaria sim a aquisição de uma consciência sobre a importância que as culturas marginalizadas tiveram na formação cultural e social do povo brasileiro, o que resultou numa enculturação social complexa e multicultural.

É a partir desta convicção que se deve partir para o combate à práticas de racismo que, de forma mais acentuada ou disfarçada, fazem parte do cotidiano escolar. Deste modo, a utilização pura e simples de textos em torno do tema torna esta prática estéril, sem resultado aparente, uma vez que não se parte da realidade prática para esta atuação.

De acordo com Silva (2011, p. 18), esta prática comumente utilizada nas escolas públicas da rede

municipal e estadual devem ser “atribuídas à pessoas externas à comunidade escolar, cabendo a estas a responsabilidade de apresentar o tema por meio de palestras”. Aos educadores da escola, cabe, posteriormente, contextualizar o tema a partir da realidade vivida na escola, o que implicaria esta prática num meio eficiente de se aplicar a lei dentro do ambiente educacional.

É importante salientar também que esta atuação pouco eficiente se deve ao facto de a discussão em torno deste tema ser muito recente no Brasil, o que significa dizer que o Brasil ainda se adapta a esta regimentação.

De acordo com Silva (2016), a discussão em torno desta questão no país só se tornou relevante a partir da década de 1980, período em que se deu a redemocratização política que resultou na elaboração e implementação de reformas educacionais democráticas.

Somente na década de 1990 é que as discussões em torno desta questão começaram a se tornar mais evidentes a partir do uso de termos como multiculturalismo na educação, que passaram a circular mais efusivamente no meio acadêmico dos educadores que buscavam, nestas discussões, respostas sobre as diversas questões que envolvem a diversidade cultural.

Buscava-se, também, a construção de mecanismos eficientes de enfrentamento ao preconceito racial, dando-se ênfase à construção da identidade racial como ponto central para se pensar uma educação que valorizasse a pluralidade de identidades dentro da realidade brasileira e, logicamente, no contexto escolar, a partir da construção de currículos inclusivos e de projetos pedagógicos escolares democráticos nesta perspectiva (FLEURY, 2003).

Certamente, com base no raciocínio do autor acima referido, terá sido por esta época que foram registradas as primeiras preocupações com relação à formação do educador voltada para a valorização na composição de diferentes formações culturais do povo

brasileiro, que, até então, não se preocupava com esta questão.

Nesta perspectiva, Candau (2014, p.31) faz a seguinte reflexão:

Desenvolver ações que apontem para o respeito com as diferenças éticas, supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade. [...] Essas identidades étnicas têm que ser reconhecidas como condição de construção de uma consciência de igualdade. Essa articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas.

Neste sentido, a formação continuada dos educadores ou sua capacitação a partir do enfrentamento desta realidade de exclusão no ambiente escolar se constitui um lócus privilegiado para a execução desta prática, como também um ambiente propício para a reflexão e a conseqüente proposição de caminhos que apontem para a desconstrução de padrões excludentes, como orientou o autor acima referido.

É a partir de ações desta natureza que se oportuniza as práticas inclusivas que revelem a construção de uma pedagogia intercultural, além de abrir um leque de possibilidades que diminuam a distância entre o debate instituído e as práticas vivenciadas nas escolas, o que possibilitaria a efetivação de ações de enfrentamento ao preconceito e a exclusão racial em sala de aula (CANDAU & MOREIRA, 2014).

Construir, portanto, uma ação efetiva que aponte para a desconstrução desses preconceitos pressupõe comprometer-se com uma realidade de enfrentamento da exclusão. Neste sentido, Veiga & Cristina (2012 p. 34) faz a seguinte consideração: “[...] a identidade profissional do educador não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Constata-se, assim, que a construção da identidade profissional do educador nasce, necessariamente, do contexto dos movimentos reivindicatórios, o que remete ao entendimento de que as ações por ele desenvolvidas no sentido de combate da exclusão na realidade escolar em que está inserido, advém do compromisso por ele assumido com a causa, e não por conta da inserção de temas sem nenhuma conexão com à realidade escolar no desenvolvimento de suas aulas.

Esta mesma convicção pode ser vista em Stuart Hall (2003, p. 48) que entende que “[...] na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. A consideração feita pelo autor leva a entender que as concepções e a construção da identidade individual de cada pessoa.

Inclusive a do educador, é construída a partir de sua inserção na história, como também pelas convicções que vai adquirindo no seu relacionamento com o meio. Isto significa entender que, na medida em que o ser humano vai vivendo e interagindo na história, pode ir também mudando sua concepção em relação a determinado conceito, o que remete ao entendimento que o homem é fruto do meio, é um ser em constante construção que se dá pela sua ação na história.

A consideração feita por Hall (2003) parece ser fundamental para entender a construção da identidade do educador no processo de desconstrução das discriminações no ambiente escolar.

Essa conclusão é possível na medida em que, ao se entender o conceito de identidade como uma realidade a ser construída e socialmente variável, conclui-se que a construção desta identidade vai depender das relações sociais estabelecidas pelo agente em sua realidade histórica.

A partir da convicção do autor acima referido, pode-se inferir que, se a identidade pessoal e social não é fixa e nem imutáveis, mas em constante construção, é possível da mesma forma entender, que as situações de

injustiça social, exploração e opressão resultantes de práticas sociais discriminatórias no ambiente escolar, criam as condições muito favoráveis para que o sujeito ou o grupo afetado pela discriminação internalize, em função deste movimento, uma imagem ou uma situação desfavorável de si mesmo.

Com base neste entendimento, pode-se dizer que esta realidade flexível e mutável reforça a importância de uma visão multicultural na formação do educador, uma vez que, no ambiente escolar, ao lidar com situações de discriminação ou preconceito, o professor terá obrigatoriamente que ter uma postura individual e, ao mesmo tempo, coletiva para lidar com esta questão a partir da realidade em que está inserido e envolvendo a todos dentro do processo educativo na discussão em torno da questão. (SILVA, 2016)

Toda esta discussão em torno da construção de uma identidade profissional e da desconstrução dos sistemas de discriminação e preconceito no ambiente escolar apontam para as dificuldades que os educadores têm de lidar com este problema a partir dos questionamentos que frequentemente fazem, em função de uma formação adequada que não tiveram, sobre como atuar sobre o resgate da identidade étnica por meio de uma ação educacional.

Esta dificuldade, no entanto, não se limita apenas ao educador, mas a todo o sistema educacional que, por falta de uma formação ou de uma capacitação, se constata a inviabilidade de se lidar com as diversas formas de preconceito, especialmente a racial, dentro dos muros da escola.

Há também de se ressaltar que esta questão torna-se muito mais grave quando o educador, despreparado em sua formação profissional, ainda traz dentro de si rusgas de preconceito que nem ele mesmo tem consciência que tem. Nesta perspectiva, Canem (2001, p. 208) afirma: “os preconceitos e estereótipos estão também nas representações dos professores sobre o universo sociocultural dos alunos”. Constata-se, assim, uma deformação discriminatória inata nos

educadores que as externam sem que tenham consciência do papel discriminatório que estão por vezes exercendo.

Em se constatando esta situação, pode-se inferir que o problema da discriminação e do preconceito dentro do ambiente escolar tende a se agravar ainda mais, uma vez que o educador, sem ter consciência do que está fazendo, acaba por transmitir esses seus preconceitos escondidos, e isto poderá contribuir negativamente na formação de uma consciência racial em seus alunos a partir das experiências vividas pelo educador e que estão rotuladas na sua identidade sem que ele tenha conhecimento (SILVA, 2016).

Daí ser relevante a reflexão desenvolvida por Gomes (2005, p. 14) quando afirma que a escola não deve analisar o professor apenas com base no seu intelecto, mas também com base nas suas emoções e representações, uma vez que estas serão instrumento de interação entre o educador e o aluno.

[...] a escola, como uma instituição que trabalha com os processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, não pode prosseguir, se esquecer que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos”.

A superação de toda esta realidade conflitante aponta, necessariamente, para a necessidade de uma formação adequada do professor para se capacitar para lidar com esta questão. Neste sentido, Carr (1990 apud Giesta, 2005, p. 60-61) afirma: “a formação do professor implica uma contínua interpretação entre teoria e prática, onde a teoria seja vinculada a problemas reais pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”.

A formação do educador tem que necessariamente ser acadêmica, mas esta academia

tem que ser enriquecida pela realidade onde o educador vai atuar para que, desta forma, sejam desenvolvidas as condições ideais para o enfrentamento da discriminação e da exclusão étnico racial no ambiente escolar.

A condução da formação do professor fundamentada na teoria orientada por uma prática com base na realidade em que irá atuar, certamente oportunizará ao educador a possibilidade de desenvolver seu trabalho com maior responsabilidade, como também, viabilizará o desenvolvimento de capacidades para atuar com segurança diante das realidades de manipulação, segregação, discriminação e rotulação étnico-racial, prescrita no ambiente escolar e que vêm continuamente excluindo e oprimindo aqueles que mais carecem de atenção e de apoio.

No entanto, o que praticamente se observa na realidade formativa dos professores no Brasil, é a presença de uma característica formativa com base na homogeneidade e na linearidade. Conforme Feldmann e D’água (2009 p. 191) esta postura formativa ocorre quando: “[...] os profissionais são condicionados a transmitir os saberes de modo a assegurar às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos de cada realidade”.

Muito embora tenha havido um grande esforço em se avançar no sentido de se superar este modelo formativo, o que se constata, de fato, são propostas de formação docente construída com base neste modelo linear, burocrático e desvinculado da realidade.

Neste sentido, ao ser formado nesta perspectiva, o educador não se percebe envolvido no processo, não se vê identificado dentro do seu processo formativo uma vez que sua formação tem por sustentação apenas o campo teórico uma vez que não se consideraram as práticas cotidianas da realidade escolar em que atua e também a realidade étnica de onde veio (SILVA, 2016).

Esta realidade formativa do educador no Brasil hoje em dia revela, claramente, que esta formação ainda se submete a práticas que reproduzem o caráter homogeneizador e linear, o que significa dizer que este modelo de formação vai implicar num modelo de escola que não corresponderá e nem atenderá às necessidades das pessoas nela envolvidas, uma vez que se revela desumanizada e estéril. Neste formato, o educador deixa de ser o centro da sua formação uma vez que todas as esferas de sua vida foram desconsideradas dentro do processo formativo.

Constata-se, assim, que, muito embora tenha havido muito esforço no sentido de superar este modelo homogêneo, ele ainda continua muito presente quando não se considera as relações socioculturais distintas e mesmo diferentes, algumas delas resultando em situações de exclusão de grupos que não correspondam aos padrões dominantes.

Assim sendo, ao terminar seu processo formativo, o professor, que antes se sentia pronto e acabado para o exercício de sua atividade, atualmente, na medida em que começa a atuar, percebe que precisa ir se construindo dentro do processo, na medida em que precisa ir descobrindo sobre si mesmo, sobre o seu saber, sobre o seu fazer e sobre o seu saber fazer.

Daí a importância de que este tema seja discutido e refletido incessantemente no ambiente escolar com o fim precípuo de que as necessidades reais do professor e dos alunos, principalmente os mais excluídos, sejam alcançados (SILVA, 2016).

Há de se considerar também dentro deste processo, a realidade social do ambiente escolar e dos alunos que deste ambiente fazem parte. É sabido que a sociedade brasileira é multicultural e isto tem que ser considerado, mas esta mesma sociedade é formada de diferentes grupos sociais, de realidades econômicas distintas e que também interferem significativamente dentro do processo, agravando ainda mais o processo discriminatório.

Esta realidade pode ser constatada no fragmento de Canen ao afirmar que há a necessidade que a sociedade brasileira se reconheça como multicultural e, por extensão, entender que esta multiculturalidade implica em desigualdades e discriminações que afrontam a dignidade humana e que precisa ser superada no ambiente escolar.

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos em que a classe social, a raça, o gênero e a diversidade cultural atuam de forma marcante. (CANEN, 2001, p. 207)

Muito embora não seja este o propósito das escolas e dos educadores nos ambientes escolares, não se pode fugir de discutir esta realidade, mesmo porque, este modelo se caracteriza como discriminatório e seletivo uma vez que, aqueles que conseguem se adequar a estes padrões são inseridos dentro do processo e, aqueles que não conseguem essa adequação, são excluídos, o que gera um sentimento de fragilização.

Cabe, portanto, à escola, combater essas situações de desigualdade, seja ela de qualquer natureza for, pois, na medida em que essas condutas são alimentadas, mais se contribuem para a exclusão daqueles que mais precisam de serem incluídos. Daí ser fundamental a atuação do educador que, mesmo não preparado para atuar sobre esta realidade em virtude da má formação que tivera, terá que transgredir essa ordem conforme acentua Paulo Freire (2007):

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...]. Tão importante quanto

ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. (Freire, 2007, p. 103)

Conforme acentua Freire (2007), os educadores, independentemente de terem sido ou não capacitados para atuarem dentro desta realidade discriminatória e segregadora, estão diretamente comprometidos com esta situação de superação deste modelo dentro do processo formativo de seus alunos.

Daí a necessidade de urgentemente se enfrentar esta realidade e de se construir condições que favoreçam uma convivência democrática em sala de aula, fazendo com que as diferenças, sejam elas de que natureza for, se tornem oportunidades para o desenvolvimento, análise e ampliação das práticas culturais e socializadoras dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os desafios estejam muito presentes dentro da realidade escolar em função da discriminação e exclusão étnico cultural se expressar de diferentes formas em sala de aula, mesmo tendo-se a consciência de se discutir estes problemas sem se abster das especificidades que se encontram no entorno deste problema, o professor não deve temer encarar esta questão juntamente com seus alunos.

São de atitudes como estas que vão se construindo as pautas positivas com relação à diversidade cultural, o que certamente levará à transformação do modelo excludente para um modelo inclusivo, aonde tanto os alunos como os professores vão adquirindo uma nova consciência e construindo as condições de desconstrução deste modelo discriminatório da diversidade étnico-cultural.

REFERÊNCIAS

CANAU, V. M; MOREIRA, A. F. B. Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Rev. Educação & Sociedade, a. 22, n. 77, Dez/2001.

FELDMANN, M. G.; D'AGUA, S. V. N. L. Escola e Inclusão Social: Relato de uma experiência. In: FELDMANN, M. G. (Org.) Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FLEURI, R. M. (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTANA, G. S. Multiculturalismo: educação e miscigenação. In: FELDMANN, Marina Graziela. (Org.) Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

SILVA, M.J. Educação e diversidade étnico-racial: um desafio à formação de professores. [Artigo Científico] Universidade Estadual de Goiás. Jataí – Goiás, 2016.

SILVA, A. C. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou? EDUFBA, 2011.