

## **(Re) Educação das Relações Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica.**

*Reeducation in ethnical-racial relations: action-reflection on teachers' formation of Basic Education.*

Simone Silva Alves<sup>1</sup>; Vitor Garcia Stoll<sup>2</sup>, Quelen Colman Espíndola<sup>3</sup>

<sup>1</sup>simonealves@unipampa.edu.br, Universidade Federal do Pampa;

<sup>2</sup>vitorgarciastoll@gmail.com, Universidade Federal do Pampa;

<sup>3</sup>quelenespindola13@gmail.com, Universidade Federal do Pampa.

### **Resumo**

Este artigo busca refletir sobre a (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos educadores do município de Dom Pedrito/RS. O objetivo fundamental dessa pesquisa foi conhecer que ações educativas estão sendo efetivadas para atender as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais no âmbito escolar. Para tanto o trabalho de campo foi realizado com os educadores que participaram da formação de professores desenvolvida pelos autores, no mês de julho desse ano. As informações foram analisadas e interpretadas à luz da perspectiva histórico crítica, tendo como base de interpretação metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo. A pesquisa evidenciou a relevância da divulgação, da produção do conhecimento, da formação de atitude, posturas e valores que educam cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial. Salientamos que a categoria analítica que mais se destacou nas falas dos professores foi “respeito”. Porém, o conceito essencial nesse enfrentamento sobre as diferenças, diversidades e redes de desigualdade, é a categoria sociológica “reconhecimento”, pois é a partir dela que o movimento negro, juntamente com vários cientistas sociais, realiza um processo de ressignificação da raça. Para compreendermos esse fenômeno nos embasamos em BONIN, CAVALHEIRO, CANDAU, FREIRE, MARX & ANGELS, MUNANGA, SENNET, TRIVIÑOS, entre outros.

*Palavras-Chave:* Formação de professores, multiculturalismo, relações étnico-raciais.

### **Abstract**

This paper reflects on the reeducation of the ethnical-racial relations in the perspective of teachers from Dom Pedrito city, in Rio Grande do Sul state. The main objective of this study is to know what educational actions are being effectively done to answer the actual National Curricular Guidelines of ethnical-racial relations in schools. For that, the field search was done with teachers that have already participated on teachers' formation course developed by the authors in the month of July, 2015. The information was analyzed and interpreted in the light of the historical criticism perspective, based on the methodological interpretation of the Collective Subject Discourse. This study highlights the relevance of showing promoting knowledge, of attitudinal, postural and valuable formation, which educates proud citizens of their ethnical-racial belonging. It is observable that the most highlighted category of analyses in the speech of teachers was “respect”. Although, the essential concept facing the differences in diversities and nets of inequality is the sociologic category of “recognition”, because is from it that the negro movement, joined with many social scientists, make a process of race (re)meaning. To understand this phenomenon we based on BONIN, CAVALHEIRO, CANDAU, FREIRE, MARX & ANGELS, MUNANGA, SENNET, TRIVIÑOS, among others.

*Keywords:* Teachers' formation, multiculturalism, ethnical-racial relations.

## 1. Introdução

O presente artigo traz uma breve reflexão sobre as relações étnico-raciais e multiculturalismo no cotidiano escolar da rede pública de ensino de Dom Pedrito-RS. Dessa maneira iniciamos nossa reflexão com algumas afirmações básicas de Candau (2011):

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimente um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos (CANDAU, 2011, p.13-14)

Nessa perspectiva, a relação entre educação e a cultura é vista como um terreno de luta no qual a cultura é o terreno que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social; é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Acreditamos que as lutas por igualdade e respeito às diferenças têm sido constantes em vários setores da sociedade. No entanto, é no ambiente escolar que se apresenta o lugar fecundo para o combate contra qualquer forma de preconceito e discriminação social, especialmente a violência sexista, o racismo e a homofobia.

Convivemos em um sistema de produção social capitalista que privilegia o lucro em detrimento da vida das pessoas, e diante de um sistema educacional que, não obstante o trabalho intenso e pouquíssimo respeitado dos que nele militam, ainda aliena milhões de crianças. Para essa população o processo de escolarização tem de ser uma prioridade a fim de que venha colaborar com o processo de extinção das discriminações, desigualdades e diferenças etárias, físicas, biológicas, gênero, étnico-raciais, sociais, econômicas, políticas, culturais.

Segundo a ONU (2011), o Brasil tem o terceiro pior nível de desigualdade de renda do mundo, empatando com o Equador. O relatório da UNESCO (2012), revela que existem cerca de 14 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever no Brasil, sendo que o país é um dos que mais aumentou seus investimentos em educação. Por outro lado, os dados mostram que o país ainda tem cerca de 600 mil crianças fora da escola, e que esse número pode subir se a inclusão não for acelerada.

A partir das constatações apresentadas, torna-se essencial ressaltar a importância de levar a sério a necessidade do envolvimento da educação com as desiguais relações de poder para que não haja distanciamento do mundo real. Conforme estudos realizados, percebemos

que a educação está imersa nos processos culturais e que não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade. ( CANDAU, 2011; GIMENO, 2002; SOUZA SANTOS, 2003; MUNANGA, 2008; CAVALHEIRO, 2001).

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar o problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] e, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias da “normalidade dominante” (SACRISTÁN, 2001, p.123-124).

Atualmente esta ideia do caráter homogeneizador e monocultural da escola está cada vez mais intensa, assim como a consciência da necessidade de romper com esta concepção e construir práticas educativas em que o tema da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais contemporâneos.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas no espaço escolar, de forma que busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas.

Com efeito, pretendemos a seguir trazer alguns subsídios que facilitem ao leitor compreender algumas categorias que são básicas para entender o tema apresentado e a correlaciona-lo com o campo científico da educação.

## **2. Os atuais desafios das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais**

Ao falar, portando, da reeducação das relações étnico-raciais e da diversidade cultural no Brasil, é necessário buscar emergir as dores e os medos que têm sido gerados. “É preciso entender que o sucesso de uns, tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente”. (PARECER CNE/ Nº 003/2004).

Dados do IPEA (2012), indicam que 51,1% da população brasileira é constituída por negros (preta e pardos). No entanto, esse fato não têm sido suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste, em nosso país, um imaginário étnico-

racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a indígena, a africana, a asiática.

É necessário destacar que por raça entende-se a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes, disfarçadas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça, cunhado no século XVIII, o qual se encontra superado.

Cabe elucidar que o termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas são devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, ou são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, diferindo em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Torna-se relevante dizer que as formas de discriminação de qualquer natureza não têm origem na escola e, sim, que o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade é que perpassam o âmbito escolar. Compreendemos o quanto a produção do conhecimento interferiu e, ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e no contexto das relações de poder. Lutar contra o racismo, trabalhar para o fim da desigualdade social e racial, empreender uma possível mudança nas relações étnico-raciais também é tarefa da escola.

Podemos afirmar que o Brasil avança na busca pela justiça social. Com a sanção da Lei nº 11.645/08, a qual altera a Lei nº 9.394/96, que por sua vez foi modificada pela Lei nº 10.639/03, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, há obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação brasileira básica.

As instituições escolares públicas e particulares de todo o país dispõem, ainda, de orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação, tais como o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Assim, a educação escolar tem como objetivo básico contribuir para eliminar as desigualdades étnico-raciais dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, ações, projetos, práticas e outros desenhos curriculares. As novas

posturas pedagógicas deverão atender ao preceito legal da educação como um direito social no qual e esteja incluída a diferença, elementos estes indispensáveis para construção de espaços democráticos e igualitários.

O interesse cada vez maior pela educação indígena vem ao encontro de uma nova realidade experimentada pelos professores indígenas, pois são eles os protagonistas pela formalização mais adequada aos moldes de sua etnia. Realidade que é consequência da crescente mobilização desses docentes e suas lideranças desde os anos 70.

Depois do reconhecimento constitucional como cidadãos plenos, os indígenas estão em busca de uma escolarização específica, diferenciada e de qualidade para seu povo, buscando colocar, na prática, a atribuição feita pelo Ministério da Educação de 1991, através da Portaria Interministerial MEC/N 559/91. A referida portaria estabelece que a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do índio Lei 60001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado de viver de acordo com suas tradições e culturas (BONIN, 2008, p.100).

Essa medida legal abriu espaço para o desenvolvimento, pela primeira vez no Brasil, de uma política educacional voltada para a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Afinal, desde a colonização, a educação indígena sempre foi de domínio exclusivo de missões religiosas.

A LDB 9394/96, em seu artigo 78, estabelece que a educação deve, em primeiro lugar, proporcionar às sociedades indígenas e suas comunidades a recuperação das memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências; além disso, garantir aos povos indígenas e suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Nacionais para as escolas indígenas.

Contudo, é preciso reconhecer que, nesses 515 anos, os povos indígenas têm sido destruídos, mortos, perseguidos e marginalizados pelos ditos civilizados. Mesmo com políticas de proteção e leis preocupadas com o nível de qualidade de vida da sociedade indígena, vê-se que ainda está longe de existir um tratamento digno e justo àqueles que foram os primeiros habitantes da terra brasileira – os donos originais da mesma.

Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas e, que mostrem o entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada às utas políticas pela garantia plena de seus direitos (BONIN, 2008, p.97).

É por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores – contribui para a transformação desta mesma realidade através da formação humana, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias (KUEZER, 2013, p. 09).

Dessa forma, o processo educativo deve oferecer instrumentos e alternativas para que os indivíduos tomem consciência sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual vive. Esse processo é preciso que se caracterize como um encontro de diálogo, transformação do mundo e humanização de todos.

Compreendemos que a dimensão multiculturalista é intrínseca aos processos pedagógicos. Para Candau (2011), “está no chão da escola” potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilidade e/ou inferioridade de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente e o diálogo intercultural.

Nesse contexto, desenvolver práticas pedagógicas nas quais permeie o enfoque intercultural, é mudar de ótica. É olhar e ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças, o que não é fácil, e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar.

Torna-se relevante enfatizar as contribuições de Paulo Freire que, na década de 1990, já destacava a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite as múltiplas dimensões do saber e da experiência anterior dos educandos, ele destaca a importância de uma cultura da diversidade e do multiculturalismo.

A nós, educadores, cabe formular projetos educacionais que se contraponham as características que fazem com que o currículo e o ambiente escolar reforcem as desigualdades na estrutura social. Assim reconhecemos que a educação tem um valor inestimável como força motriz de mudança e libertação, como instrumento de formação política e reflexão sobre os problemas do país e do mundo, capaz de gerar uma nova postura diante dos problemas que nos afetam.

Portanto, a diferença esta no olhar das possibilidades, em aceitar as diferenças e deixar de querer que os diferentes pareçam normais. O processo educativo só será para todas as pessoas, quando souber lidar com a diversidade na unidade, quando souber trabalhar pedagogicamente com as diferenças e não tentar homogeneizá-las.

Parafraçando Brecht “do rio que tudo arrasta se diz violento, mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”. Buscamos mostrar, através do nobre pensador, que o ambiente escolar, como campo multicultural, torna-se um terreno central de luta pela superação das desigualdades socioculturais. Porém, a superação precisa também respeitar a diversidade: incentivar a relação e a comunicação entre os grupos numa posição de igualdade, promover o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas culturais que são pressupostos de uma educação intercultural.

Por conseguinte, todos os esforços precisam se voltar na busca da inclusão, da diversidade e da igualdade tão almejada. Assim, alcançaremos verdadeiras mudanças nas relações de poder e no acesso à educação enquanto direito de todas as pessoas.

### **3. Instrumentos metodológicos: análise e discussão dos resultados**

Esta pesquisa mostra as percepções dos educadores da cidade de Dom Pedrito-RS, Brasil, referente às situações de preconceito e discriminação no âmbito escolar. E também, traz que ações educativas estão sendo desenvolvidas para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

As pesquisas, em suas variadas perspectivas, podem ser importantes para conhecer aspectos de nosso mundo de acentuadas diferenças econômicas, sociais e educacionais, mas para auxiliar a resolução de nossos problemas essenciais devemos indicar o desenvolvimento

de uma consciência social dirigira a realizar um esforço para mudar o que estamos vivendo (TRIVIÑOS, 2007).

Para tanto, foi realizado um trabalho de campo, no dia 21 de julho do ano de 2015, quando os pesquisadores participaram como professores na formação dos educadores de suas escolas da rede Estadual de Ensino Público no município de Dom Pedrito, com o tema: “*Desafios atuais; Gênero e Diversidade a Escola*”.

A natureza da pesquisa foi qualitativa, as informações foram analisadas e interpretadas à luz da perspectiva histórico-crítica, tendo como base de interpretação metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo, por meio das contribuições teóricas marxianas. Nessa concepção, o objeto tem sua própria realidade fora da consciência, ele é real, concreto e, como tal, é pesquisado. Assim sendo, o fundamental é o conhecimento do processo em si e não apenas os resultados, bem como sua atenção especial aos pressupostos que estão subjacentes à vida das pessoas. (TRIVIÑOS, 2001).

Após a apresentação, contextualização e discussão do tema, foi realizada uma dinâmica com os trinta educadores que participaram da formação. Inicialmente, solicitamos que cada participante retirasse uma frase sobre preconceito que estava colada embaixo da cadeira, lesse para os demais e colasse em um painel.

As frases lidas foram formuladas por um grupo de jovens com idades compreendidas entre dezesseis e vinte e seis anos e dizem respeito a sentenças preconceituosas que eles já vivenciaram ou ouviram contra alguma pessoa ou grupo. Foram escolhidas dez frases sobre o conceito de raça (alemã, negra e indígena), oito sobre sexualidade, seis sobre gênero, três sobre pessoas gordas, duas sobre religião e uma sobre pessoas idosas.

Como por exemplo: “*para ser negra, até que é bonita!*”, “*tinha que ser negro!*”, “*tudo bem ser gay, desde que não seja na minha família*”, “*bissexualidade não existe, o que existe é sem-vergonhisse!*”, “*veadinho!*”, “*mulher no volante, perigo constante!*”, “*gordo baleia!*”, entre outros.

Após os educadores foram divididos em quatro grandes grupos, tendo um relator cada grupo, onde refletiram e abordaram os conceitos emergidos nas frases em relação às discriminações e aos preconceitos que se desencadeiam no âmbito escolar.

Analisando os discursos dos educadores, constatamos que os quatro grupos admitiram que existem preconceito e discriminação no cotidiano escolar (quadro 01).

Grupo	Fragmentos do Discurso
GRUPO 01	Tem preconceito e discriminação na escola, sim!
GRUPO 02	Sim! Principalmente dos alunos entre os alunos. E por causa dos pais. Os pais mesmos que fazem o preconceito. “Não senta perto desse, não vai brincar com esse”. “Não senta perto do meu filho porque é negro, é pobre...”.
GRUPO 03	Aí a gente percebe que não foi falado sobre gordo, e é muito mais grave porque a gente enxerga o bullying com o gordo por aquilo não me infere. Ser negro não me limita, eu tenho oportunidades, eu sou loiro não me limita. Agora, eu sou gordo eu sou o último da corrida, vais jogar futebol, bota no gol, e isso machuca fere, fere... E eles falam, eles judiam, na ferida que mais tocam é no gordo.
GRUPO 04	Tem todas as formas de preconceito, mas concordo com o grupo anterior, tem falar mais do preconceito contra o gordo.

Quadro 01- Ideias básicas dos educadores sobre preconceito e discriminação na escola.

Fonte: Dados produzidos pelos autores.

Nesse contexto, o grupo 1 classificou o preconceito como um fenômeno que acontece com todos. Já o grupo dois destacou que os pais são os principais disseminadores da discriminação, perpassando para os filhos conceitos pré-formados sobre a sociedade e os que nela vivem, principalmente negros e pobres.

No entanto, os grupos 3 e 4 deram ênfase ao *bullying* contra as pessoas acima do peso, sendo essa um antiga forma de preconceito que, muitas vezes, por não inferir ao professor, acaba passando despercebido. Sendo a condição física um fator limitante e de discriminação, no contexto escolar, a criança ou jovem gordo provavelmente não terá um desempenho físico tão bom quanto os outros alunos.

Assim sendo, percebendo que nas escolas existe mais preconceito do que se pensa. Não é somente o negro, o índio e o homossexual que sofrem. O gordo, o magro. O feio e o pobre também são vítimas de preconceito.

Nesse sentido, o racismo, de tanto ser cultivado, virou cultura. Desnaturalizá-lo exige um estudo sistemático do tema; exige criar metodologias e práticas que estimulem o diálogo, a compreensão, o respeito e a aceitação para com o próximo. Fazer isso é mais do que simplesmente querer, é unir forças para nadar contra séculos de preconceito.

Para Grisa (2011, p. 110): “o racismo é o sentimento social pior resolvido da nossa nação, porque perpassa todas as classes sociais, todos os segmentos religiosos e, por ser um mecanismo de várias faces, se apresenta por vezes diluído”.

Além disso, procuramos analisar o que os educadores fazem quando se deparam com uma situação de preconceito e discriminação na escola (Quadro 02).

Grupo	Fragmentos do Discurso
GRUPO 01	Sempre é feita uma intervenção quando isso acontece, quando acontece um fato de preconceito, de discriminação. Um diálogo exemplificado, um trabalho mais de perto, assim, com o orientador, uma conversa com a direção...
GRUPO 02	Procura-se conversar, mostrar que somos todos iguais, com nossas semelhanças e diferenças diversas. É aquilo que a gente falou, tu não precisa concordar com o próximo, mas tem que respeitar. Às vezes é difícil de saber como fazer, mas a gente faz.
GRUPO 03	A gente tenta intervir, só que é daquela forma assim: às vezes, a gente tenta intervir e acaba colocando mais lenha na fogueira. No Ensino Fundamental séries finais, muitos não têm maturidade, aliás, a maioria não tem maturidade, tu vai abordar e eles levam aquilo como uma forma de deboche.
GRUPO 04	A intervenção é feita sempre na hora. Mas é importante destacar que, sempre que possível, a gente agenda palestras ou tenta fazer algum trabalho diferenciado.

Quadro 02 – Como os educadores agem em situações de preconceito e discriminação na escola.

Fonte: Dados produzidos pelos autores.

Para os grupos 1 e 4, sempre que isso acontece a intervenção é feita no momento do ato, através de um diálogo. Se não adiantar, eles tentam fazer um trabalho diferenciado. Para que isso ocorra, eles conversam com a direção para agendar palestras ou conversas com um especialista de outra área.

Por outro lado, os grupos 2 e 3 relataram que possuem dificuldade em fazer a intervenção. Por não se sentirem preparados para falar sobre o tema, eles temem que, ao intervirem, possam piorar a situação, mas, mesmo assim, não ficam estagnados perante uma situação de preconceito ou discriminação.

Porém, o profissional da educação precisa participar da emancipação das pessoas. Ou seja, a função da educação é tornar os sujeitos críticos, livres da opressão capitalista, onde eles sejam capazes de conhecer e intervir na realidade em que vivem. Porém, para que isso aconteça é necessário que:

A formação que assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Todavia, é importante destacarmos que todos os grupos relataram que estão procurando informações e conhecimentos para melhorar a maneira de abordar os temas referentes às relações étnico-raciais, a cultura afrodescendente e a história africana, já que, antes não havia obrigatoriedade de trabalhar este tema.

#### **4. Formação de professores – algumas categorias fundamentais: respeito e reconhecimento.**

Compreendemos que o principal pensamento teórico a ser considerado, na análise do trabalho docente, é que este é parte da totalidade organizada pelo trabalho no capitalismo, estando subordinado a sua lógica e às suas contradições. “O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de usos e valores de troca” (KUENZER, 2013, p. 07).

No Brasil somente 11% das escolas têm laboratório de Ciências, apenas 24% apresenta acessibilidade para os alunos com deficiência física e, em 32% delas, há quadra de esportes e 36% possuem biblioteca. Mais alarmante ainda é que mesmo tendo 61% das escolas com acesso à internet, somente 53% possuem rede de esgoto adequada. (LEMANN & MERITT, 2005).

Entendemos que esses dados não são meras informações, mas vêm a firmar que os professores são, muitas vezes, vítimas do sistema educativo capitalista que, segundo Marx e Engels (2002), estão alicerçados pelos elementos de manutenção da hierarquia do capital que oferece péssimas condições de trabalho para o profissional da educação. Tal sistema, também impõe uma carga excessiva de trabalho para os professores, não dispondo de tempo para que esse profissional possa analisar criticamente o seu fazer político-pedagógico.

Marx (2007) parte da realidade material e enfatiza que os verdadeiros problemas da humanidade não são as ideias errôneas, mas as contradições sociais reais e que as ideias são consequência da realidade. Entendemos que, no sistema capitalista, o professor é visto como um transmissor de conhecimento acadêmico. Mais do que isso, ele é exigido pela burguesia como formador de futuros herdeiros, que ensina, aos seus abastados, técnicas e habilidades que lhes permitam escolher uma profissão que lhes dê capacidade de manter o nível elevado de vida.

No entanto, a classe trabalhadora trata a escola como potencializadora do conhecimento, no enfrentamento à exploração e a opressão pela busca de uma formação que

permita mudar o nível das condições socioeconômicas. Neste caso, o educador pode ser considerado o elo entre construir e destruir sonhos, motivar e desanimar, expandir o conhecimento ou limitá-lo. (PURIN, 2011).

Neste mesmo contexto, notamos que a classe dominante de fato consegue o seu fortalecimento e a continuidade de sua classe, pois a instituição escolar privada oferece – a uma minoria privilegiada – uma escola com acesso a tecnologia, lazer, ciência, cultura, segurança e atividades extracurriculares que, quando comparado à escola pública parece ser utópica. Contudo, os educadores da rede pública estão inseridos em um contexto que retrata a vulnerabilidade da educação, uma vez que, nem todas as escolas possuem os recursos básicos para ter uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para todos. Muitas vezes, não oferecem nem condições adequadas de trabalho para o profissional da educação.

Apesar disso, é através do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores – contribui para a transformação desta mesma realidade através da formação humana, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias (KUENZER, 2013).

A educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida toma a educação objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade (SAVIANI, 2011, p. 274).

Desta forma, a educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, a função da educação é a promoção do homem.

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p.15)

O fragmento de texto que sinaliza e indica os elementos constitutivos de um modo de pensar as relações sociais. A consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, capazes de serem protagonistas de sua própria história. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro. (FREIRE, 2001).

Portanto, a escola é o espaço de estruturação de concepção de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de

práticas pedagógicas. Logo, o educador precisa ser crítico. Necessita estar atento às condições objetivas, desenvolvendo projetos políticos pedagógicos que a leve compreensão dessas condições e assegurando aos educandos a sua assimilação, o que implica não abrir mão do cumprimento de ligar ao domínio do saber sistematizado.

Compreendemos que diferentemente de outros tempos históricos, a educação atual caracteriza-se por uma enorme gama de princípios, finalidades, conteúdos, métodos e processos que se concretizam na escola e fora dela. Na tentativa de compreender esse fenômeno educacional, principalmente aquele que se efetiva fora da escola, uma série de novos conceitos têm sido formulados, como é o caso do reconhecimento.

Além disso, ao longo das últimas três décadas, começaram a se formar novos modelos de família, que acompanharam as enormes transformações dos meios de comunicação e tecnologia. Essas mudanças fizeram com que as instituições educativas e a profissão docente se desenvolvessem em um contexto marcado por uma evolução acelerada da sociedade em suas formas materiais e também espirituais.

Estas mudanças requerem ao profissional da educação de uma nova formação: inicial e permanente. Para isso, é necessária uma formação profissional que seja mais do que simplesmente ter competência pedagógica e científica: é comprometer-se com os valores sociais que incentivem o trabalho educativo coletivo e que estimule em sala de aula a compreensão e a valorização da diversidade étnico-racial.

Neste sentido, entendemos que, quando os professores trabalham juntos, aprendem um com o outro e isso leva a compartilharem evidências na busca pelas soluções dos paradoxos sociais (IMBERNÓN, 2001). A reflexão sobre o jeito de ser, pensar e viver dos grupos humanos deve ser incluída nas atividades curriculares de todas as disciplinas, desde a educação infantil até o ensino superior (SILVA, 2010). Fazer isso, não significa fragilizar o conteúdo científico ou o objetivo central de todos os níveis, mas sim, valorizar cultura, crenças e história dos povos que neste mundo vivem.

Podemos afirmar que o reconhecimento é o verdadeiro ato de exteriorizar e encontrar-se a si mesmo em outro, em outra consciência de si ao mesmo tempo em que essa outra consciência percorre o mesmo caminho. “O fim pretendido por cada um é o reconhecimento próprio, porém, para tal, será necessário o reconhecimento recíproco ao outro” (SOARES, 2009, p. 57).

Assim, o reconhecimento é um processo recíproco, pois segundo Honneth (2003), uma ação em que um indivíduo só está em condições de identificar-se integralmente, na medida

em que encontra para suas peculiaridades e qualidades, aprovação e apoio também de seus parceiros de interação.

## 5. Conclusão

Concluimos que a educação é um ato político, portanto um trabalho coletivo que reeduca todos os sujeitos envolvidos. Abarca postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças. Não são as teorias modernas ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade histórica de cada povo.

Estamos diante de um contexto que, ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, a legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, incluindo e explicitando nesta, que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais (GOMES, 2011).

Imbernón (2011) destaca que o eixo principal a ser desenvolvido, na formação de professores, é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente. Para isso, é necessário entender que a educação é um processo exponencial, pois à medida que o homem obtém conhecimento, mais convicto ele fica de que pouco sabe e, conseqüentemente, menos alienado ele ficará.

Entendemos que a formação de professores para a diversidade étnico-racial pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade cultural em nosso país.

Somos conscientes de que toda luta no Brasil por uma educação que respeite e reconheça a diversidade étnico-racial nas escolas, representa a afirmação de nosso país como uma república. Porém, é preciso estar alerta para a ideia de que “todos são iguais” não seja incorporada na educação como uma orientação que desrespeite as diferenças. Assim, o que buscamos, efetivamente, é a superação do preconceito e da discriminação no cotidiano escolar, onde o reconhecimento ao multiculturalismo se torne um conceito universal.

## 6. Referências bibliográficas

BONIN I. Educação escolar indígena e docência. Porto Alegre, Mediação, 2008.

BRASIL, Lei n.º 11.645/08, 2008.

BRASIL, Lei n.º 6.001/73 – Estatuto do Índio, 1973.

BRASIL Lei n.º 9394/96 – LDB, 1996.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis – RJ, Vozes, 2011, p. 13 – 37.

CAVALHEIRO, E. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N. L.; OLIVEIRA, F. S. de; SOUZA, K. C. C. de. Diversidade étnico-raciais e trajetórias docente: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, A. GOMES, Nilma Lino. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.57 a 73.

GRISA, G. D. Reorganização curricular para a educação das relações étnico-raciais. In: ZITKOSKI, J. J. MORIGI, V. *Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: Corag, 2011, p. 109 a 119.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed., São Paulo: Cortez, 2011.

IPEA. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, 2011.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, W.; CALAZANS, J. Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013.

LEMANN & MERITT, Portal da Globo. Disponível em:

<<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>>. Acesso em: 25 setembro 2015.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, K.; ENGELS F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ONU. Relatório de Monitoramento Global para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2011.

PARECER CNE 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004.

PURIN, P. C. O trabalho docente sob o modo de produção capitalista: Limites e possibilidades de uma práxis emancipadora. In: ZITKOSKI, J.J; MORIGI, V. *Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre, Corag, 2011. p. 45 a 57.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Políticas de la diversidade para uma educación igualadora. In: SIPÁN, A. S. (Org.) *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zanagoza – Espanha, Mira, 2001, p. 123 – 142.

SAVIANI, D. Educação em Diálogo. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, A. GOMES, N. L. *Educação e raça: perspectivas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 37 a 54.

SOARES, J. S. Consciência-de-si e reconhecimento na Fenomenologia do Espírito e suas implicações na filosofia do direito. 2009. 312 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOUZA SANTOS, B. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. Porto Alegre: Editora da Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO, Relatório da UNESCO de acompanhamento da educação para todos, 2012.