

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

EDUCATION AND DIVERSITY IN SCHOOLS: A DIALOGUE POSSIBLE

Elenice Silva Ferreira¹

Resumo: O presente trabalho é o resultado da experiência como docente no curso de extensão “Educação e culturas Afro-Brasileiras”, promovido pelo ODEERE/UESB², cujo objetivo é a promoção de discussões acerca da ancestralidade do povo negro e sua trajetória histórica no Brasil, com vistas à formação continuada do educador. O texto vem propor uma reflexão acerca da necessidade urgente de se repensar a prática educativa, hoje, no que diz respeito ao ensino da história da África e da cultura Afro-Brasileira na educação básica, vindo à tona a partir da promulgação da Lei 10.639/2003³. Iniciamos com uma reflexão sobre novo papel do professor diante dos desafios apresentados pela sociedade que se redesenha neste início de século, marcada pela globalização da cultura, favorecida pela velocidade da informação e, paradoxalmente, pela negação à diversidade. O texto traz reflexões referentes à formação continuada do educador como sendo uma prioridade em qualquer proposta de reforma educativa. O mesmo se encerra mostrando as propostas construídas pelo ODEERE junto à comunidade da região sudoeste da Bahia. Tais propostas vêm ressaltar, assim, o relevante papel da Universidade como instituição de formação política, de promoção e disseminação do conhecimento.

¹ Professora de História da Educação do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia-UESB. Mestranda em Educação-PUC/MG. Membro do grupo de pesquisa “Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras”, CNPq, e docente no programa de extensão universitária do Órgão de Educação e Relações Étnicorraciais com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras. ODEERE/UESB. Tel. (77) 8828-4557, E-mail: elenicesf@hotmail.com

² Órgão de Educação e Relações Étnicorraciais com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

³ Atualmente 11.645/2008, 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 Indígena”. Uma conquista justa dos indígenas brasileiros.

Palavras-chave: Diversidade; Escola; Prática Educativa.

Abstract: This work is the result of experience as a teacher in extension “Education and cultures Afro-Brazilian”, promoted by ODEERE/UESB, whose goal is the promotion of discussions about pure black people and their historical trajectory in Brazil, training continued educator. The text proposes a reflection about the urgent need to rethink the educational practice, today, for the teaching of history of African and Afro-Brazilian culture in basic education, come to light from the promulgation of Law 10.639/2003. We start by thinking about the new role of the teacher in the face of the challenges presented by the society which redraws itself at the beginning of the century, marked by the globalization of culture, favored by the speed of information and, paradoxically, by denial to diversity. The text brings thoughts regarding continuing educator training as a priority in any educational proposal reformulation. The same ends up showing concisely the proposals built at ODEERE together with the community of the region South-West of Bahia. These proposals come out, so the relevant role of the University as an institution of political formation, promotion and dissemination of knowledge.

Keywords: Diversity; School; Educational Practice.

Reflexões Preliminares...

Caminhante, o caminho se faz no caminhar

(Edgar Morin, 1996)⁴

De acordo com o historiador inglês Peter Burke (1992), a História Nacional dominante no século XIX teve seu campo de estudos restrito ao âmbito sociopolítico, atribuindo, portanto, pouca importância ao estudo local e regional. As consequências dessa postura acarretaram muitos prejuízos para o saber e, principalmente, para construção de identidades de

grupos excluídos socialmente, como a população negra. Nessa perspectiva, a história do povo negro no Brasil, fora do período colonial-escravocrata, é marcada, demasiadamente, pela invisibilidade de sua presença na chamada “história oficial”. Nesse sentido, o intelectual Milton Santos (1992) costumava afirmar que a discussão sobre a história do negro no Brasil é prisioneira de uma ética enviesada; quando não, é jogada para um amanhã que nunca chega. De fato, o renomado intelectual tinha razão. Hoje, após anos de luta por visibilidade e reconhecimento cultural e histórico de seu grupo étnico, ainda presenciamos um falso discurso em torno das questões do negro na sociedade brasileira, permeado pela ideia de uma democracia racial⁵.

De acordo com Rios e Matos (2005), em seu trabalho “Memórias do cativo”, mesmo redefinindo os significados emprestados à memória do passado escravo, o povo negro substitui hoje a antiga invisibilidade por uma incisiva afirmação de sua identidade negra; não obstante, convive ainda com a herança racista que permanece nas atitudes de pessoas que insistem em sustentar a crença de uma pretensa superioridade branca.

No que se refere ao conhecimento escolar, percebe-se ainda um caráter de “branqueamento” em nosso currículo, programas escolares e materiais pedagógicos. De acordo com Cavalleiro (2000), quase sem exceção os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social.

Nesse sentido, é possível afirmar que a história e a cultura do negro

⁴ Conferência proferida na PUC/SP, em outubro de 1996.

⁵ Expressão criada na primeira metade do século XX para difundir a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou interesse, descon siderando as desigualdades históricas que a estrutura social expôs aos negros. Durante o Regime Militar no Brasil, o governo centralizador, através do “Mito” da democracia racial, encarregou-se de disseminar a ideologia de uma sociedade igualitária em que as raças se irmanam. O mito da democracia racial teve em Florestan Fernandes seu mais severo crítico. (Cf. Fernandes, **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1978, p.43-270).

estão na escola pela presença dos negros que lá se encontram, mas não devidamente valorizados dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos. Nessa perspectiva, a escola ignora a diversidade de sujeitos que se encontra presente em seu cotidiano. Uma diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo, tratados, entretanto, de modo “igual”. Aliás, sobre essa questão, o intelectual português Boaventura de Sousa Santos (2003) já nos chamava a atenção quando afirmava que: “devemos lutar pela igualdade toda vez que a diferença nos inferioriza, mas também devemos lutar pela diferença toda vez que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p.462). Enfim, a educação que deveria ser compreendida como um direito universal, dentro dessa proposição apontada, acaba por converter-se em algo competitivo, dualizado e seletivo social e culturalmente.

Com a emergência dos dispositivos legais voltados para a promoção da educação para as relações etnicorraciais na escola, o debate acerca da educação e diversidade passa a adotar novas nuances. Nesse sentido, a legislação que põe em evidência a necessidade de se repensar a presença das discussões sobre a história e a cultura do povo negro na educação básica se insere no que ficou conhecido como “Ações Afirmativas”⁶, e, por conseguinte, a questão da formação do professor passa a agregar novos elementos. Neste caso, é pertinente afirmar que não apenas o currículo ressignificado e as condições materiais da escola constituem elementos indispensáveis para a construção de uma educação de qualidade para todos (qualidade, aqui, não no sentido mercadológico), mas a formação do educador se apresenta como fator determinante na construção de uma nova mentalidade, no processo educativo, que leve em consideração o reconhecimento e a valorização do legado cultural dos povos africanos e seus descendentes.

⁶ De acordo com GONÇALVES e SILVA (2004), ações afirmativas podem ser definidas como “[...] um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (GONÇALVES; SILVA, 2004, p. 12).

É nessa direção que buscam caminhar as propostas de pós-graduação *lato sensu*, por meio do curso de especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras e dos cursos de extensão Educação e Culturas Afro-Brasileiras e Didática para o ensino de Culturas Afro-Brasileiras, promovidos pelo ODEERE/UESB, que serão discutidos neste trabalho.

Com a emergência dos dispositivos legais voltados para a promoção da educação para as relações etnicorraciais na escola, o debate acerca da educação e diversidade passa a adotar novas nuances. Nesse sentido, a legislação que põe em evidência a necessidade de se repensar a presença das discussões sobre a história e a cultura do povo negro na educação básica se insere no que ficou conhecido como “Ações Afirmativas”, e, por conseguinte, a questão da formação do professor passa a agregar novos elementos. Neste caso, é pertinente afirmar que não apenas o currículo ressignificado e as condições materiais da escola constituem elementos indispensáveis para a construção de uma educação de qualidade para todos (qualidade, aqui, não no sentido mercadológico), mas a formação do educador se apresenta como fator determinante na construção de uma nova mentalidade, no processo educativo, que leve em consideração o reconhecimento e a valorização do legado cultural dos povos africanos e seus descendentes.

É nessa direção que buscam caminhar as propostas de pós-graduação *lato sensu*, por meio do curso de especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras e dos cursos de extensão Educação e Culturas Afro-Brasileiras e Didática para o ensino de Culturas Afro-Brasileiras, promovidos pelo ODEERE/UESB⁷, que serão discutidos neste trabalho.

⁷ É válido ressaltar que fazem parte do conjunto de atividades do ODEERE/UESB o Projeto ODEERE-ZINHO-Educação e Culturas Afro-Brasileiras para crianças e adolescentes e os eventos: Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira, Encontro de Combate à Discriminação Étnica e a Tradição do Caruru, de Cosme Damião Erês, Ibejis e Wunje, que não serão objeto de discussão no presente trabalho.

As leis e a educação para as relações etnicorraciais na educação básica, uma conquista da luta antirracista

Sabe-se que a formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de diferentes etnias, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens, e também pela multiplicação de visões de miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Nesse sentido, quando se discutem as relações etnicorraciais no Brasil, percebemos que chegamos ao século XXI com uma sociedade prenhe de contradições e paradoxos. Sobre essa questão, o intelectual Otávio Ianni (2003) afirma categoricamente que:

é assim que o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tanto quanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e lutas de classes. São dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o “desencantamento com o mundo”, enquanto metáfora do esclarecimento e da emancipação, continua a ser desafiada por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiosincrasias, interesses e ideologias (IANNI, Otávio, 2003, p. 2).

A história evidencia várias iniciativas tomadas a fim de que a relação de preconceito no que se refere às populações negras fosse superada. Os estudos de Santos (2005) vêm apontar como exemplo disso a mobilização do Movimento Negro, desde a década de 40, em favor da aprovação de legislações que pudessem garantir ao povo negro o reconhecimento da presença de sua história e de seu legado cultural em espaços até então ocupados pela cultura de outros grupos étnicos, neste caso, o povo branco.

Dessa luta vieram várias conquistas, como a aprovação da Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, e de Leis Orgânicas em diversas capitais brasileiras como Porto Alegre, Lei nº

6.889, promulgada em 05 de setembro de 1991; Belém, Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994; São Paulo, Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996; Recife, promulgada em 04 de abril de 1990; Belo Horizonte, promulgada em 1990; Rio de Janeiro, promulgada em 05 de janeiro de 1990 (SANTOS, 2005), que previam a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estadual e municipal de ensino.

Como se pode ver, a luta pelo reconhecimento e pela incorporação do estudo da História da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil no currículo escolar é uma luta antiga. Trata-se de uma luta histórica, sobretudo do movimento social negro, que remonta à década de 50. Já nessa época, foram feitas reivindicações para a inclusão do ensino da História da África e dos Africanos nos currículos das escolas de todo o país.

Com o fortalecimento das ações do Movimento Negro, na década de 1970, e de intelectuais envolvidos nessas lutas, várias conquistas foram alcançadas. Além da legislação mencionada acima, a Constituição de 1988 deu uma relevante contribuição ao reconhecer a Pluralidade Cultural Brasileira. Além desse reconhecimento, o novo texto constitucional ainda traz, entre outros artigos, o artigo 242, alusivo à educação, ressaltando a necessidade de que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1988, art. 242).

Do mesmo modo, o texto da atual LDB, aprovada em 1996, reservou espaço significativo à questão racial. Tais reconhecimentos oportunizados pela Constituição de 1988, pelas legislações estaduais e municipais supracitadas e pela LDB, redundaram na inclusão da temática da Pluralidade Cultural como um dos temas transversais a fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸, os PCNs, em 1997 (mesmo reconhecendo a contribuição dada por esses documentos no que se refere à discussão sobre a

pluralidade cultural no Brasil, não podemos deixar passar despercebidas as limitações com que a temática etnicorracial é tratada por tais “parâmetros”).

É no bojo dessas conquistas que emerge a Lei 10.639/2003⁹. Com a publicação da referida lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/ CP nº. 003/ 2004¹⁰, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem trabalhadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e supervisionar o cumprimento das diretrizes (MEC/SECAD, 2006). A partir da aprovação e da divulgação de tais documentos oficiais, o estudo da história e da cultura da África e Afro-Brasileira passou a ser analisado sob outra perspectiva e, por conseguinte, a discussão sobre as relações etnicorraciais ocupou lugar de destaque.

Percebe-se, portanto, que o país tem uma vasta legislação no que se refere ao estudo da história do povo negro, sua raça¹¹, seus descendentes e suas relações no meio social onde estão inseridos; entretanto, ainda persiste em nossa sociedade um imaginário coletivo que privilegia os grupos e os

⁸ De acordo com o MEC, os PCNs possuem como intuito fornecer, aos sistemas de ensino, subsídios à elaboração curricular. Dentre as diferentes áreas do conhecimento curricular convencional, buscou-se construir também como “parâmetro” o que ficou conhecido como Temas Transversais. Assim, algumas temáticas, como Pluralidade Cultural, Ética e Meio Ambiente, dentre outras, deveriam transversalizar todo o currículo e todas as disciplinas. (BRASIL, 1997).

⁹ A Lei nº 10.639 foi sancionada pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, e acrescenta dois artigos à LDB nº. 9.394, de 1996. A Lei determina que a História e a Cultura Afro-Brasileira sejam ensinadas em todas as séries da educação básica. A lei determina também que esses conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, e inclui o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

¹⁰ Aprovado em 10 de março de 2004. Processo nº. 23001.000215/2002-96. O referido documento regulamenta a alteração trazida à LDB nº. 9.394/96 pela Lei nº 10.639/03.

¹¹ O conceito de Raça aqui está sendo discutido, conforme aponta Stuart Hall (2006, p.63), como sendo uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Esse mesmo termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que atribuiu a ele uma conotação política.

valores oriundos do mundo ocidental, pouco valorizando os saberes¹² dos povos com outras raízes culturais, como a indígena e a africana.

Com o intuito de discutir a implementação da Lei 10.639/03, a SECAD¹³ realizou, no ano de 2004, vários fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Etnicorracial, em parcerias com o Movimento Negro, Universidades Federais e Secretarias Estaduais de Educação. Percebe-se, nessa iniciativa um modo de promover uma discussão que caminhe para a construção de projetos político-pedagógicos que subsidiem a ação de docentes, educadores em diferentes segmentos da sociedade, para a construção de uma prática educativa antirracista. Outrossim, algumas universidades brasileiras têm criado espaços de debates acerca das relações etnicorraciais na educação e, por conseguinte, criado programas de formação continuada dos educadores por meio de seus projetos de extensão ou, ainda, propondo a criação de cursos *lato sensu* na área.

A educação para as relações etnicorraciais e a formação continuada de educadores: alguns passos dados

Quando examinamos a história da educação constatamos que, no Brasil, nem sempre se cuidou adequadamente da importante questão da formação do professor. Desde os tempos da colônia, quando os padres jesuítas eram os únicos educadores por aqui, a essa questão não foi dada prioridade. Com a expulsão dos religiosos, em 1759, a Coroa Portuguesa

¹² Tomaz Tadeu da Silva (1995), ao discutir o currículo escolar, refere-se a esses saberes como “territórios contestados”. Ver: **Cultura, Identidades sociais: territórios contestados**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

¹³ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Este órgão tem como objetivo planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos etnicorraciais como as comunidades indígenas, as populações afrodescendentes dos meios urbano e rural e, neste caso, particularmente, as comunidades de áreas remanescentes de quilombos. (Cf. Educação antirracista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, SECAD, 2005).

procurou substituí-los por professores leigos, desqualificados e mal pagos, piorando ainda mais o quadro educacional na colônia. (ROMANELLI, 2003).

Sacristán (1998) considera que a formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Essa contribuição do autor nos permite compreender a relevância que essa temática vem adquirindo nas últimas décadas, e que sua necessidade se estende até a formação continuada do/a educador/a, sobretudo após a promulgação da LDB nº. 9.394/96, que, em seu artigo 63, item III, rege que é função dos institutos superiores de educação manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Nessa esteira, a universidade brasileira tem buscado ampliar seu raio de ação e, por meio de seus programas de pós-graduação e extensão, tem favorecido uma maior abertura às discussões sobre as questões etnicorraciais com vistas a contribuir para a formação continuada¹⁴ dos educadores que atuam na educação básica.

Desse modo, a universidade vem atender, principalmente, às demandas dos sujeitos que buscam na academia instrumentos que venham subsidiar sua prática docente, posto que sua formação em magistério ou licenciaturas não prepara para trabalhar com os desafios colocados pela presença de crianças e jovens negros em sala de aula.

Para institucionalizar as ações previstas na legislação, o Ministério da Educação e Cultura, através do SEPPIR¹⁵ e do UNIAFRO¹⁶, voltou-se para investir em projetos que concedem recursos financeiros para consolidar

¹⁴ A opção pelo termo Formação Continuada, utilizado aqui, expressa a amplitude necessária do conceito de construção do profissional. Essa formação não abrange apenas o professor, mas também inclui os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares. De acordo com Perrenoud (2000), esse termo foi utilizado na Declaração de Genebra, em 1996, documento elaborado por educadores. Essa expressão aparece nos Artigos 61 e 63 da atual LDB, como “capacitação em serviço” e “educação continuada”, respectivamente.

experiências de pesquisa e extensão, dotando de financiamento aquelas instituições de ensino de nível superior que tenham oficialmente Núcleos de Estudos de Culturas Afro-Brasileiras - NEABs ou grupos correlatos. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela UESB se insere nessa proposta.

Para atender à exigência do MEC foi criado, em 2006 na UESB, o **Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras – ODEERE**, no qual discentes dos cursos de graduação, docentes, funcionários e pesquisadores passaram a desenvolver atividades de pesquisa, extensão e ensino, prevendo-se agregar nesse espaço os vários projetos dos diferentes departamentos dessa instituição; portanto, é um órgão de caráter interdepartamental, ligado à Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD, à Pró-Reitoria de Extensão-PROEX e à Pró-Reitoria de Pesquisa-PPG.

Esse órgão funciona a partir de estudos de um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq, intitulado “Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras”, e possibilitou a criação de um programa que abarca projetos de pesquisas de docentes e de discentes da universidade, projetos de extensão desenvolvidos por meio de cursos e outras atividades extensionistas, bem como um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras. O ODEERE tem como objetivo geral identificar possibilidades de eliminar preconceitos que geram discriminações com os saberes das culturas, especialmente da Afro-Brasileira, e fornecer subsídios para que os docentes repensem sua formação diante do desafio de trabalhar com os saberes da diversidade cultural. Esse objetivo se desdobrou em objetivos específicos, a saber: a) - Vivenciar situações teóricas-práticas que propiciem uma prática docente comprometida com os saberes das culturas Afro-Brasileiras; b) - Identi-

¹⁵ Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial

¹⁶ Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior.

ficar saberes de legado africano que sofrem discriminações por conta de pré-concepções equivocadas nos saberes dos docentes; c) - Desenvolver oficinas de escrita que propiciem aos docentes, e aos outros cursistas¹⁷ que atuam em outras áreas, escrever suas próprias histórias de vida; d) - Incentivar o desenvolvimento de pesquisas que ampliem os conhecimentos e subsidiem a execução de políticas educacionais para as comunidades remanescentes de quilombos e outros territórios negros, seja por parte dos docentes como de discentes nos diversos níveis de ensino; e) - Incentivar as pesquisas e as reflexões acerca dos processos educativos voltados para o conhecimento de matrizes culturais, especialmente a africana; f) - Identificar e coletar informações sobre as populações Afro-Brasileiras, com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a diversidade nos sistemas de ensino.

Nesse aspecto, a proposta do programa ODEERE/UESB ganha uma dimensão muito maior, pois seu alcance chega à formação do educador em serviço, uma vez que a maioria dos cursistas de seus programas de formação é composta por professores que atuam na educação básica. Nesse sentido, Nóvoa (1992) traz uma contribuição que vem elucidar essa questão, ao afirmar que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p.25).

Muitos desses educadores vinculados aos trabalhos do ODEERE buscam um referencial, um “norte” para iniciar um trabalho com a cultura Afro-Brasileira em seu *lôcus* de atuação, seja ele formal ou informal. Melhor dizendo, um referencial que não fosse a antiga forma folclorizada

¹⁷ É válido lembrar que, além dos professores que atuam na educação básica, frequentam também os cursos promovidos pelo ODEERE diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, alunos de graduação e pessoas ligadas a movimentos sociais, sindicatos e a diferentes grupos religiosos.

presente em muitas situações de sala de aula e eventos culturais nos diferentes espaços educativos (ATAÍDE; MORAES, 1992).

Sabe-se que os docentes ainda encontram muitas dificuldades em trabalhar articulando Cultura e Educação, inclusive em função dos equívocos em relação ao conceito de cultura ao longo da história. Ademais, quando se trata especificamente da cultura Afro-Brasileira, existe ainda uma forma de resistência, por parte dos professores, de discutir essas questões, e isso se deve, principalmente, ao fato de muitos desses educadores não terem ainda rompido seus ranços racistas, adquiridos ao longo da vivência em um ambiente cultural racista e segregador. Ou, ainda, pelas deficiências de sua formação inicial, em que a discussão acerca das questões raciais sempre ficou de fora do currículo. Dessa forma, percebe-se como tais posturas interferem na prática docente desses sujeitos, impedindo que os mesmos rompam estruturas do modelo eurocêntrico ainda presentes em suas práticas pedagógicas.

Quanto à formação do educador, sabe-se que ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo é contínuo. Paulo Freire (1996) afirmava com veemência que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23), o que nos possibilita reconhecer que os conhecimentos produzidos pelos professores em seus diversos espaços de atuação, quer seja na escola, quer seja fora dela, vão implicar novas relações com outros conhecimentos que desdobrarão novos olhares e, por conseguinte, novas construções. Nessa perspectiva, a formação de professores em serviço é entendida como uma “formação contínua”, e pode dar-se no cotidiano e a partir do cotidiano profissional dos professores. Sobre essa questão, Candau (1997) vem elucidar que a escola torna-se um importante *lócus* de formação continuada na medida em que a prática docente se converta em uma “prática reflexiva, uma prá-

tica capaz de identificar os problemas, de resolvê-los”.(CANDAU, 1999, p. 57). A mesma autora refere-se à formação continuada promovida pelos diferentes sistemas de ensino e/ou centros educativos como “clássica”, e é nessa perspectiva que citamos algumas experiências já concretizadas pelo ODEERE/UESB: 1) Curso de Especialização *Lato Sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras, 2) Curso de Didática para o ensino de Culturas Afro-Brasileiras; 3) Curso de extensão: “Educação e Culturas Afro-Brasileiras”.

O curso de Especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras tem como objetivo geral identificar possibilidades de eliminar preconceitos que geram discriminações com os saberes das culturas, especialmente da Afro-Brasileira, e fornecer subsídios para que os docentes repensem sua formação diante do desafio de trabalhar com os saberes da diversidade cultural. Sua estrutura curricular está organizada da seguinte forma: o curso tem como carga horária trezentas e cinquenta horas de disciplinas e cento e quarenta horas para trabalho final, perfazendo um total de quatrocentas e noventa horas de curso, dividido em quatro etapas, finalizando-as em doze meses.

O primeiro módulo busca estudar teorias da Antropologia, Fundamentos da Antropologia das Populações Afro-Brasileiras e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. O segundo módulo constará de cento e vinte horas, divididas entre três disciplinas, cada uma delas com quarenta horas. A primeira disciplina se volta para um estudo dos métodos, técnicas e elaboração do projeto de pesquisa, a segunda estuda as teorias da Etnicidade e a terceira estuda as Relações Étnicas, Currículo e Formação Docente. O terceiro módulo, com seminários temáticos e duas disciplinas, cada uma delas de trinta horas, estuda na primeira disciplina as linguagens visuais e culturas e, na segunda, Diversidade Linguística dos grupos Étnicos Africanos.

O quarto módulo inclui a continuação da disciplina Métodos e Técnicas, em trinta horas, com apresentação preliminar do trabalho monográfico. Numa etapa seguinte, acontece o Seminário de Pesquisa I, em trinta horas.

O trabalho final é de caráter obrigatório, em que o aluno escreve uma dissertação monográfica sobre dados teóricos/práticos antropológicos, coletados e analisados, que deverá servir de acervo didático pedagógico do acervo documental bibliográfico e virtual do ODEERE.

O curso de extensão **Educação e culturas Afro-Brasileiras**, também promovido pelo ODEERE/UESB, com financiamento do MEC/SEPPPIR/UNIAFRO, propõe uma reflexão acerca das questões étnicas, inclusive as raciais, no Brasil, tendo como referenciais a história e a cultura da África e sua contribuição na formação da identidade cultural do povo brasileiro. Nessa perspectiva, ampliar a discussão que privilegie a igualdade racial e cultural, apontando para a tomada de consciência, é o maior desafio apresentado, tendo em vista a compreensão de que é fundamental a retomada de valores ético-estéticos dos vários povos que foram mantidos fora do currículo escolar, ao longo desse perverso processo colonialista homogeneizante.

O referido curso possui uma carga horária de 180 horas/aula, com aulas mensais, distribuídas em nove etapas. Na primeira etapa, estuda-se a Antropologia das Populações Afro-Brasileiras; na segunda, as Linguagens Visuais das Culturas Afro-Brasileiras; na terceira, faz-se um estudo sobre História Africana e Afro-Brasileira; na quarta etapa o trabalho é com a Diversidade Linguística dos Grupos Étnicos no Brasil; na quinta etapa, estudam-se Didática e Relações Étnicas; na sexta, desenvolvem-se estudos sobre a Pedagogia Simbólica; na sétima, o grupo ocupa-se em reviver a tradição, com o Caruru de São Cosme e São Damião, aproveitando para trabalhar costumes e culinária afro-brasileira; a oitava etapa, com 40 horas, conta com a participação dos cursistas no evento “Semana de Educação

da Pertença Afro-Brasileira”, que é promovido anualmente, de 16 a 20/11. Como última etapa do curso, com carga horária de 28 horas, é realizada uma visita de campo a espaços de culturas afro-brasileiras em cidades do Recôncavo Baiano, com o objetivo de que os alunos vivenciem na prática questões discutidas teoricamente durante as etapas do curso. Terminada a visita, os cursistas escrevem um relatório final, articulando em seus escritos dados das visitas com sua história de vida.

O segundo curso de extensão, denominado **Didática para o ensino de Culturas Afro-Brasileiras**, tem como objetivo desenvolver atividades didático-metodológicas para o ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras. Busca-se, assim, possibilitar que os docentes entendam o cotidiano e a historicidade como norteadores da teoria/prática que deve dar-se no ensino-aprendizagem. O público alvo são os professores que já concluíram o curso de “Educação e Culturas Afro-Brasileiras”, um curso com a proposta de oferecer 50 vagas, carga horária de 180 horas, com aulas mensais distribuídas em oito etapas cada uma delas com a duração de dezesseis horas. Para completar a carga horária os alunos desse curso devem prestar serviços no ODEERE, em especial no projeto ODEEREZINHO¹⁸.

Todo esse trabalho é desenvolvido desde 2005, na cidade de Jequié, situada a 350 km da capital, Salvador, e coordenado pela professora doutora Marise de Santana¹⁹, com a finalidade de atender aos educadores de toda a região do Sudoeste da Bahia, já que a UESB é Universidade *multicampi*, sediada em três cidades do interior baiano: Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga.

Conclusões

¹⁸ O Projeto ODEEREZINHO visa educar crianças e adolescentes para, desde cedo, conviver com as diferenças, bem como conhecer a história da cultura material e não material africana e afro-brasileira; educar-se enquanto descendente de africano para positivar sua identidade afro-brasileira. Este é um projeto direcionado para trabalhar com crianças que estejam matriculadas na rede oficial de ensino, em parceria com a prefeitura municipal de Jequié.

¹⁹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

A escola, embora reconhecida por muitos teóricos como espaço de reprodução dos interesses e da cultura das classes hegemônicas (BOURDIEU; PASSERON, 2008), é também um espaço de confronto de forças, de mudanças. Nesse sentido, ela se mostra como espaço público e democrático que busca vivenciar relações de igualdade entre seus sujeitos na difícil tarefa de educar para a emancipação do homem. Nesse processo, alguns sujeitos se revestem de importância considerável, os educadores, pois essa tarefa não é atribuída apenas ao professor, mas também aos outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares, uma vez que a ação desses sujeitos não é isolada; ela se efetiva coletivamente e ganha ressonância além dos muros da escola. Por isso, pensar a formação do professor, quer seja inicial, quer seja continuada, é priorizar a elevação da qualidade do trabalho docente, com vistas à melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente, da qualidade de vida da comunidade onde a escola se encontra inserida.

Considerando as palavras do intelectual francês Edgar Morin, na epígrafe, percebemos que as mesmas são reveladoras de que não somos apenas produtos da história, mas sujeitos dela. Pensar sob essa perspectiva, no campo educativo, implica compreendermos a necessidade constante de repensarmos nossas ações enquanto sujeitos históricos. Ademais, é preciso compreender que a formação é processo: um processo de formação do educador, de construção de sua “forma”²⁰, que se dá por seu caminhar, por seu fazer-se. Ele se forma, configura-se em seu processo histórico de desenvolver-se.

²⁰ A palavra forma aqui não está sendo empregada no sentido aristotélico, segundo o qual todas as coisas são constituídas de matéria e forma, sendo a matéria aquilo do que o objeto é constituído e a forma sua configuração própria, que a distingue de tudo o mais. Esse é o modelo essencialista, metafísico, abstrato, de ver a formação. Mas compreendemos que a forma, a “essência” do educador, é constituída por meio de seus atos e de suas interações com o mundo e com os outros

Essa provocação nos permite reconhecer no educador um agente transformador, que ocupa um papel relevante na construção de um ambiente educativo, social e democrático, e, portanto, na construção de uma sociedade que valoriza a convivência com a diversidade.

Sabemos que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma boa atuação do profissional na educação. O atual momento histórico impõe algumas exigências a nós, educadores e uma delas é que a escola ofereça respostas concretas à sociedade. E a atuação dos profissionais da educação, no que se refere à formação para a plena democracia, requer desses educadores, além do conhecimento adquirido em seu processo de formação, compromisso social e político com a docência (FREIRE, 1996).

A partir dessa compreensão, sabemos que a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura africana, proposta pela legislação vigente, não representa a efetiva superação do racismo na escola e na sociedade como um todo. Mas acreditamos tratar-se de uma importante conquista que possibilita a construção de um ambiente educativo menos eurocêntrico e segregador, na medida em que seus educadores se comprometam efetivamente com as mudanças que se fazem necessárias e lutem para que, de fato, elas se materializem.

Sabe-se que há uma movimentação incipiente, entre algumas instituições, para criação de cursos com a finalidade de “capacitar” professores nessa área, mas sem avanços significativos. É fato, também, que muitas instituições da educação básica têm encampado propostas para se trabalhar os conteúdos exigidos pela Lei 10.639/03, mas sabemos também que tais propostas são desenvolvidas no plano da superficialidade, apenas com a lembrança de alguns fatos em datas comemorativas, cumprindo o compromisso da escola com todas as “raças” e a vida voltando à normalidade.

Aliás, o que a literatura específica aponta como principal dificuldade para que o trabalho de educação das relações etnicorraciais seja efetivamente executado no interior da escola, são as limitações dos professores em lidar com a temática, ainda presos a preconceitos e à desinformação.

A formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para a construção de novos conhecimentos acerca das questões etnicorraciais no cotidiano escolar e, por conseguinte, a transformação das práticas cotidianas dos professores, é preciso muito mais que capacitações isoladas ou comemorações estanques, mas é preciso mobilizar a construção de projetos em que a formação continuada dos professores seja vista como necessidade fundamental para a construção de um ambiente educativo verdadeiramente formador, onde seja dada ênfase a outros elementos que fazem parte do dia a dia da escola, como seus ritos, símbolos, etc.

Assim sendo, entendemos que está mais do que tardio o enfrentamento das instituições formadoras dos profissionais da educação nessa luta pela construção de uma cultura de respeito e tolerância aos diferentes grupos étnicos que se fazem presentes também no interior do espaço escolar, começando por um maior investimento na formação inicial e continuada de nossos educadores, pois acreditamos que, se as reformas educacionais não começarem pela valorização dos educadores, de nada adiantará a aprovação das leis.

Neste artigo, procuramos analisar a relação entre a educação para as relações etnicorraciais na educação básica como tentativa de implementação da Lei 10.639/03, inserida no bojo de importantes vitórias ocorridas no âmbito da educação de nosso país, e sua relação com as propostas de formação continuada dos educadores pelo ODEERE/UESB. Essa experiência

buscou mostrar que, apesar dos obstáculos impostos pela falta de uma cultura de valorização do legado africano pela escola, é possível proporcionar aos educadores uma formação na perspectiva da autonomia e respeito à diversidade, mesmo em uma sociedade com valores tão contraditórios. É possível construir caminhos que favoreçam uma educação para o respeito ao diferente, sem querer que ele se torne igual.

Referências

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de; MORAIS, Edmilson de Sena. A (re) construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. Revista FAEEBA. Salvador, v. 1, n. 1, p. 81-98, jan.-jun./1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História de Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: out. 2009.

BRASIL, Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília-DF: SECAD, 2006.

BURKE, Peter. (org). A escrita da história, novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CANDAU, Vera Maria (org). Magistério, construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Summus, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. A identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IANNI, Otávio. A dialética das relações raciais. Disponível em: <<http://www.Sociologia.com.br/arti/colab/a16-oianni>>. Acesso em: nov. 2008.

NÓVOA, Aduato (coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. et. al. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. Memórias do cativo, família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTANA, Marise de. O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desaficanizando para cristianizar. 2004. 224f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Antropologia): PUC- SP, São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 2. ed. São Paulo: Nabel, 1992.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. Revista do professor, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar., 2003.

_____. (Relatora). Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura, Identidades sociais: territórios contestados. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.