

## AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA<sup>1</sup>

## ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF A QUILOMBOLA SCHOOL

## LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS DE UNA ESCUELA QUILOMBOLA

Michelle Gomes Freitas<sup>2</sup>  
Benedito Eugenio<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta os resultados da pesquisa que objetivou identificar a presença e/ou ausência das questões étnico-raciais nos percursos formativos de professoras que atuam em uma instituição escolar inserida em um contexto quilombola. A metodologia empregada foi qualitativa e contou com o emprego de questionário para a produção dos dados. Analisamos os conhecimentos acerca das relações étnico-raciais do corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola quilombola. As conclusões apontam para o caráter monocultural da escola pesquisada.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Escola quilombola. Conhecimento de professoras.

**Abstract:** This text presents the results of the research that aimed to identify the presence and / or absence of ethnic-racial issues in the formative trajectories of teachers who work in a school institution inserted in a quilombola context. The methodology used was qualitative and counted on the use of a questionnaire to produce the data. We analyze the knowledge about the ethnic-racial relations of the teaching staff of the initial years of elementary school in a quilombola school. The conclusions point to the monocultural character of the researched school.

**Keywords:** Ethnic-racial relations. Quilombola school. Knowledge of teachers.

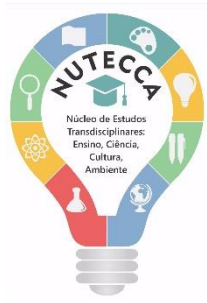
**Resumen:** Este texto presenta los resultados de la investigación que objetivó identificar la presencia y / o ausencia de las cuestiones étnico-raciales en los itinerarios formativos de profesoras que actúan en una institución escolar insertada en un contexto quilombola. La metodología empleada fue cualitativa y contó con el empleo de cuestionario para la producción de los datos. Analizamos los conocimientos acerca de las relaciones étnico-raciales del cuerpo docente de los años iniciales de la enseñanza fundamental de una escuela quilombola. Las conclusiones apuntan al carácter monocultural de la escuela investigada.

**Palabras-clave:** Relaciones étnico-raciales. Escuela quilombola. Conocimiento de profesoras.

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com o apoio do CNPq- Processo 427179/2018-1.

<sup>2</sup> Graduada em Educação Física (UESB) e Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB). E-mail: michelle.mestradoesb@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn). E-mail: dodoeugenio@gmail.com



## Introdução

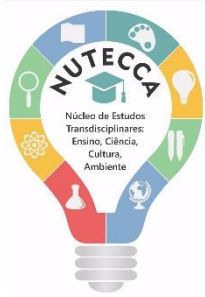
Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou identificar a presença e/ou ausência das questões étnico-raciais nos percursos formativos de professoras que atuam em uma instituição escolar inserida em uma comunidade quilombola.

A escola pesquisada está localizada em uma comunidade remanescente de quilombo urbano na cidade de Jequié, interior da Bahia. A comunidade do Barro Preto foi reconhecida pela Fundação Cultural de Palmares, em 2007.

Embora a unidade escolar em questão receba um benefício financeiro específico às escolas quilombolas, ela reconhecidamente ainda não atua como tal, descumprindo assim, as determinações legais instituídas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para Educação Escolar Quilombola - que asseguram que toda e qualquer instituição escolar localizada em território quilombola se configure como escola quilombola; portanto, não é mera opção da escola ter Projeto Político Pedagógico, Currículo e Práxis Pedagógica reconhecendo essa especificidade.

Outra característica da escola perpassa em torno de sua constituição e/ou fundação. Documentos da Igreja Católica de Jequié/BA, sobretudo, da Catedral Santo Antônio de Pádua registram que a escola foi idealizada entre 1981-1982 por um padre que solicitou aos fiéis da elite jequeense, materiais de construção para a instalação de uma escola em uma área periférica, o Barro Preto (neste momento ainda não reconhecida como comunidade remanescente de quilombo). No início, a escola era apenas um barracão para alfabetizar as crianças.

Conforme a estrutura física da escola era ampliada, crescia na mesma medida a necessidade de elevação do corpo docente, e para sanar essa necessidade, a Catedral Santo Antônio de Pádua fez um acordo com a Prefeitura Municipal de Jequié, passando para esta a administração financeira da escola. Nesse sentido, o prédio continuaria sendo da Igreja, mas os professores seriam cedidos pela Prefeitura Municipal. Cabe aqui, um registro importante: apesar de o corpo docente e administrativo ser efetivo da Prefeitura, o poder de indicação dos nomes (desde estagiários até a direção) é da Igreja.



Portanto, a simbologia da escola é religiosa. Diariamente, antes de se iniciarem as aulas, é realizada a oração do “Pai Nosso” e o não cumprimento dos sábados letivos deve-se ao fato de que aos sábados as salas da escola (considerando que o prédio é da Igreja) são utilizadas para os encontros da Catequese.

Neste artigo são analisados os conhecimentos acerca das relações étnico-raciais do corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB) e aprovada sob o número CAAE 43806315.4.0000.0055.

## Apresentando as docentes pesquisadas

As professoras que compuseram a pesquisa são aqui apresentadas por nomes fictícios e pertencentes à língua africana Yourubá: *Yá, Adeola, Ipã, Ifé, Kambo, Abomalé*. Metodologicamente, os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionário e são referentes a idade, religião, declaração de cor/raça, carga horária e quantidade de turmas na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, conforme descrição no quadro abaixo.

IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS - ESCOLA QUILOMBOLA (JEQUIÉ/BA)					
NOME	IDADE	RELIGIÃO	CARGA HORÁRIA	Nº DE TURMAS	DECLARAÇÃO DE COR/RAÇA
Professora Yá	46 Anos	Adventista do 7º Dia	40 Horas	02	Parda
Professora Adeola	42 Anos	Católica	20 Horas	01	Negra
Professora Ipã	51 Anos	Evangélica	20 Horas	01	Parda
Professora Ifé	39 Anos	Protestante	20 Horas	01	Parda
Professora Kambo	59 Anos	Católica	40 Horas	02	Parda
Professora Abomalé	43 Anos	Evangélica	40 Horas	02	Negra

**Quadro I:** Identificação das professoras pesquisadas (2016).



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

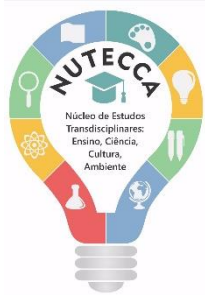
72

Conforme aponta o quadro I, as 06 professoras da escola encontram-se entre a faixa etária que compreende dos 39 aos 59 anos de idade, em que 03 têm 40 horas semanais de carga horária (02 turmas), enquanto as outras 03 possuem apenas 20 horas (01 turma). Quanto à classificação racial, 04 se declararam pardas e 02 como negras - dado que não pode ser contestado, levando-se em consideração que raça no Brasil ultrapassa a questão dos marcadores biológicos e/ou traços negroides, correspondendo, sobretudo, a uma noção ideológica e cultural, como registra Souza (1983, p.20):

Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum, uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais.

No que tange à religião, 04 professoras são evangélicas e 02 são católicas. A denominação religiosa foi um aspecto importante a ser pesquisado, uma vez que a unidade escolar por ter sido fundada por uma Igreja Católica de Jequié/BA, mantém uma cultura de indicação; ou seja, não basta terem sido aprovadas pelo processo seletivo do concurso público, ainda assim, mesmo sendo concursada, toda a comunidade escolar (de serviços gerais até a gestão) é constituída por indicações de representantes da Igreja (como Padres e Secretários Paroquiais). Caso a análise dos dados se resumisse ao quadro I, evidenciaria uma contradição, pois apenas 02 professoras são católicas; entretanto, o quadro seguinte apresenta uma resposta:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
NOME	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO NA ESCOLA PESQUISADA	INGRESSO NO SERVIÇO PÚBLICO	INGRESSO NA ESCOLA PESQUISADA
Professora Yá	23 Anos	22 Anos	Concurso	Transferida de outra Escola por solicitação da Igreja Católica

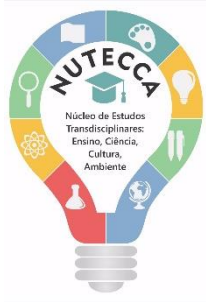


Professora Adeola	16 Anos	15 Anos	Concurso	Transferida de outra Escola por solicitação da Igreja Católica
Professora Ipã	22 Anos	18 Anos	Concurso	Transferida de outra Escola por solicitação da Igreja Católica
Professora Ifé	18 Anos	15 Anos	Concurso	Lotada na Própria Escola
Professora Kambo	22 Anos	17 Anos	Concurso	Não Informou
Professora Abomalé	Não Informou	Não Informou	Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)	Não Informou

**Quadro II:** Dados sobre a atuação profissional das professoras pesquisadas (2016).

O quadro II evidencia que todas as professoras são servidoras públicas municipais. Quando solicitadas a informar como ingressaram na escola pesquisada, 02 professoras não responderam, 01 informou que ao ser aprovada no concurso público foi lotada na própria escola, enquanto as 03 demais informaram que eram lotadas em outras escolas municipais e conseguiram transferência para a unidade escolar por meio de indicações de Igrejas Católicas; portanto, em algum momento de seus percursos de vida, essas 03 professoras foram católicas (número que já é superior ao que consta no primeiro quadro), justificando assim, as indicações, visto que estas não ocorrem com pessoas de outras denominações religiosas.

Outro dado relevante apontado pelo quadro II é o tempo de atuação docente: com exceção da Professora Abomalé, que optou em não informar, as outras 05 professoras (Yá, Adeola, Ipã, Ifé e Kambo) possuem uma larga experiência docente, entre 16 a 23 anos de carreira, dos quais quase todos foram dedicados à escola em questão. Quanto à formação inicial, as 06 professoras informaram que cursaram o Magistério (curso técnico profissionalizante) e depois Nível Superior, onde 05 se graduaram em Pedagogia e 01 em Letras; entretanto, comparando o tempo de atuação profissional com o ano de conclusão de suas graduações apresentados no quadro III (abaixo), constata-se que as docentes demoraram a buscar uma formação docente em curso de Licenciatura e esse dado coincide com a orientação do Ministério da Educação (MEC) que em 2001 propôs por meio do Parecer nº 009/2001 do Conselho



Nacional de Educação (CNE) que professores de todos os níveis da educação básica deveriam ter diploma de graduação plena para trabalhar em sala de aula. O Parecer considera que a qualificação docente tem estreita relação com o aproveitamento do aluno. Para Pinheiro (2010, p.1):

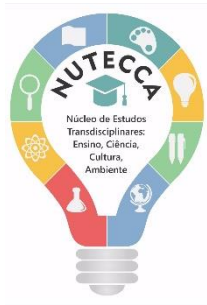
O pressuposto é de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, e não é restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias.

A exigência da LDB 9394/96 e do Parecer anteriormente citado podem ter impulsionado a busca das professoras pesquisadas por uma melhor formação docente. Contudo, pontua-se que a sugestão de alteração desta problemática da formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ainda considera o magistério em nível médio como requisito mínimo de formação para os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Conclui-se, portanto, que a alteração desse trecho da LDBEN que passa a determinar a obrigatoriedade do diploma superior para professores dos anos iniciais tem um caráter significativamente indutivo. Todas as docentes fizeram curso de magistério no ensino médio e, com exceção da Professora Ifé (a única que não cursou Pedagogia), todas as outras docentes ingressaram no curso superior após o ano de 2002, período em que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia firmou convênio com vários municípios para a oferta de curso de Pedagogia a fim de formar em nível superior a/os docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e que também tiveram início os cursos de licenciatura na modalidade de educação à distância (cursado pelas professoras Ipã e Abomalé).

Após a formação inicial, as professoras pesquisadas deram seguimento aos seus processos formativos, compreendendo esses como possibilidades de ressignificações de suas práticas pedagógicas. Segundo Messias (2013, p.62):

(...) o professor não se forma somente na graduação, no seu curso de licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar, uma vez que mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação forcem mudanças



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

na formação dos professores. Convém explicitar que, ao falar de formação de professores, trata-se de pensar na formação inicial e na continuada. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida.

Considerando então a formação continuada como uma dinâmica de construção, desconstrução e atualização de conhecimentos conforme a necessidade de utilização destes em sala de aula, é preciso chamar a atenção para um dado que se apresenta de forma incoerente para com a realidade da escola pesquisada que é quilombola: nenhuma professora de seu quadro profissional dedicou-se aos estudos acerca das questões étnico-raciais tão necessárias na educação básica. Educação infantil e Psicopedagogia foram os cursos realizados por quase todas as docentes e todos em instituições privadas. 04 das professoras fizeram pós-graduação (em nível *Lato Sensu* - Especialização) em mais de uma área, a saber: Educação Infantil, Psicopedagogia, Psicomotricidade e Literatura Infanto-Juvenil.

Registra-se que a cidade de Jequié/BA conta com um Curso de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, curso de Especialização em Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras e um programa de extensão com 03 cursos ofertados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desde 2005. Ainda assim, essa formação continuada não foi buscada e/ou acessada pelas professoras. Para Moreira (2013, p.45):

Percebe-se que mesmo sendo ofertados cursos de formação na temática da educação das relações étnico-raciais os/as professores/as ainda não se conscientizaram da necessidade e importância desses cursos, muitos dos quais fazem por causa do ganho percentual no salário relativo à gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento. Assim, além da carência da abordagem das questões referentes à diversidade na formação dos/as professores/as, há também a falta de receptividade de algumas docentes para trabalhar essas questões no contexto da sala de aula.

Desse modo, não basta a oferta de uma formação específica para a educação das relações étnico-raciais, é preciso que não haja resistência por parte dos professores, pois esse desinteresse pode os afastar ainda mais do debate teórico que versa sobre tal temática, e em consequência, dificilmente conseguirão articular uma prática pedagógica que leve em consideração esses conteúdos. A resistência dos professores, por vezes, pode se configurar



como uma reação involuntária, considerando que estereótipos, estigmas, preconceitos e ideologias racistas foram naturalizados em seus processos formativos, pois:

(...) a formação social do povo brasileiro é permeada por ideologias raciais e, ainda que superadas, do ponto de vista biológico, ainda operam nas relações sociais. Desse modo, os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, como conceitos fundantes do pensamento racial brasileiro, não estão deslocados das práticas sociais, pois estão presentes no imaginário coletivo e influenciam as práticas docentes (CARDOSO; RODRIGUES, 2015, p.6).

Dessa forma:

(...) na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciados aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidências do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007, p.258).

A invisibilidade dos conteúdos étnico-raciais na formação básica e, sobretudo, na formação docente inicial (licenciatura) põe as professores em uma situação de pouco acesso aos fundamentos políticos, filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos das relações raciais e essa lacuna dificulta suas reflexões e análises críticas acerca da realidade social do país. Prova desse contexto é que os currículos dos cursos de formação inicial têm tratado as questões raciais como conteúdos extracurriculares e optativos, diminuindo a sua importância ou os colocando como conteúdos secundários ou subalternos (CARDOSO; RODRIGUES, 2015).

Implantar um currículo capaz de responder às especificidades que apontamos e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sociocultural brasileira (MOURA, 2005, p.79-80).

**Conhecimentos étnico-raciais no percurso formativo de professoras de uma escola quilombola**

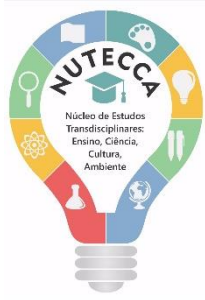


Retornando às professoras pesquisadas, quando perguntadas acerca da formação continuada em cursos esporádicos nos últimos cinco anos, 05 professoras responderam ter cursado somente aqueles cursos que foram promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (Educação de Jovens e Adultos-EJA-, Cirandando com Narizinho e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), enquanto 01 professora fez curso sobre a temática racial, inclusive fora do âmbito da gestão municipal de educação. Esta última professora começa a reconhecer, segundo informações constantes no questionário por ela respondido, a necessidade de acessar os conhecimentos étnico-raciais para efetivação de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e relacionada com o contexto escolar no qual está inserida.

Importa pontuar que as redes de ensino são responsáveis também em oferecer a formação continuada para os docentes com a temática das relações étnico-raciais. Assim, não se trata de uma simples opção dessas profissionais, da escola e tampouco dos centros de formação - a educação para as relações étnico-raciais é uma determinação (obrigatoriedade) instituída em inúmeros documentos legais<sup>4</sup> que se apresentam como desdobramentos da Lei nº 10.639/2003. Destarte, é um equívoco tratar os conhecimentos das relações étnico-raciais de forma marginalizada e/ou subalterna, visto que estes compõem a história brasileira e, portanto, não podem ser negligenciados por nenhum dos agentes envolvidos com a educação. Segundo Gomes (2003, p.160), “É fato que nem a escola e nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda forma de preconceito e discriminação”. Ademais:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as

<sup>4</sup> Dos quais se citam: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Resolução nº 04 de 2010 do Conselho Nacional de Educação; Resolução nº 07 de 2010 do Conselho Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004, p.32).

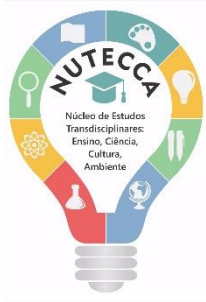
78

Quanto à Lei nº 10.639/2003, destaca-se que embora esta seja um dispositivo legal, está “longe de expressar uma imposição governamental de caráter autoritário sobre o trabalho que se desenvolve no interior das escolas, sintetizando o acúmulo de mobilizações históricas empreendidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória histórica (...)” (BRITO, 2011, p.58). Todavia, mesmo tendo sido formulada como uma medida de correção de desigualdades racial e social, muitas pesquisas acadêmicas têm evidenciado que a aplicabilidade da lei ainda não se efetivou.

Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem européia (MOORE, 2007, p.27 apud BRITO, 2011, pp.58-59).

Há professores que por vezes optam em não seguir as recomendações das determinações legais, ou ainda, as cumprem parcialmente, justificando, que em sua formação inicial não foram preparados para trabalharem com as questões étnico-raciais. No entanto, o conhecimento não é algo pronto e/ou findado com o curso de graduação/licenciatura; ao contrário, encontra-se em constante processo de transformação, onde a cada momento, surgem novas informações e novos saberes que precisam ser apreendidos e acrescidos pelos professores; ou seja, a formação desses profissionais deve ser contínua e nunca estática. Desse modo, a utilização dessa justificativa para não cumprir as determinações legais, não encontra respaldo.

Um fenômeno que urge ser modificado na percepção de inúmeros professores é o mito da democracia racial, pois é absurdo e contraditório o discurso de um Brasil que se orgulha por sua diversidade racial e cultural (inclusive, exportando essa imagem), mas que na prática, ainda apresenta constrangedores indicadores de racismo, preconceito e discriminação racial que se refletem em todos os segmentos sociais (religioso, profissional e etc.). O entendimento de que



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

o Brasil não é um país isento de conflito racial precisa ser absorvido pelos professores, na medida em que muitos:

79

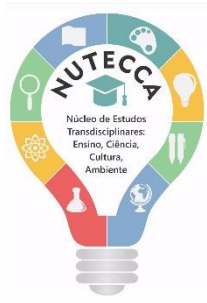
Ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (GOMES, 2005, p.148).

Nessa perspectiva, entende-se que a formação continuada é capaz de oferecer aos professores:

(...) a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p.17).

Munanga (2005) faz um chamamento para a reflexão de uma ação docente absolutamente necessária: “a capacidade de questionar”. Em outras palavras, o professor contemporâneo, comprometido com uma formação menos opressora e mais democrática de seu alunado, não atua somente na perspectiva de transmissão de conteúdos historicamente acumulados, até porque tais conhecimentos foram organizados pela ótica do colonizador/opressor; nesse sentido, o professor deve se posicionar como um problematizador, um facilitador, alguém que é capaz de refletir criticamente, de provocar, de gerar outros questionamentos, outras compreensões; enfim, de contestar “verdades manipuladas”, como por exemplo, o mito da democracia racial.

(...) ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna em compreender a educação como uma forma de intervir na



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

realidade da pessoa e do mundo. (...) a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação (DASSOLER; LIMA, 2012, p.1).

80

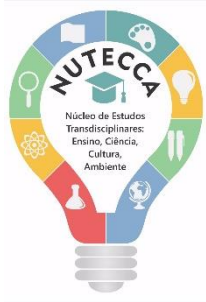
Portanto, a profissão professor exerce uma grande responsabilidade na emancipação, formação e constituição de cidadãos, entretanto, nem sempre essa responsabilidade e/ou compromisso se configura como o motivo que encaminha professores a uma sala de aula. Desse modo, a fim de compreender as razões que levaram as professoras pesquisadas a exercerem tal profissão, o questionário apresentava essa pergunta.

Todas as professoras foram bem sucintas ao responder. 02 professoras declararam ter buscado a profissão por acreditarem ter vocação, 01 declarou que foi incentivada por seus pais, 01 respondeu que escolheu a profissão por possuir afinidade com crianças, 01 alegou que - na época da escolha - o curso profissionalizante do magistério oferecia mais oportunidades de emprego e a última professora optou por não responder.

De acordo com Oshio e Almeida (2011, p.03), na última década, o Brasil vem manifestando preocupação com o perfil das pessoas que optam pela docência e essa preocupação parte de pesquisas realizadas e divulgadas pelo MEC:

Os dados do Censo Escolar de 2007, último dado disponível no Ministério da Educação (MEC), registram uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente, bem como a queda no número de formandos em cursos de licenciatura. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em cursos de licenciatura e o perfil sócio-econômico de quem escolhe o magistério tem se alterado nos últimos anos. Os jovens da classe média têm se desinteressado pela carreira e os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe socioeconômica desfavorecida. A maioria dos estudantes é proveniente do ensino público que tem apresentado um baixo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior.

Diante desses dados do MEC, constroem-se algumas hipóteses acerca da pouca atratividade da carreira docente: baixo piso salarial, a infraestrutura das escolas, a violência escolar, o perfil dos estudantes. Além disso, há o baixo capital cultural dos atuais candidatos a professor.



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

81

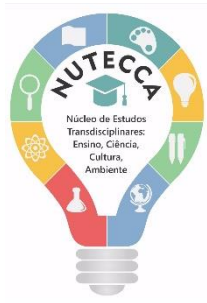
As grandes lacunas formativas de alguns professores, até nos conteúdos próprios, e as enormes lacunas formativas na área pedagógica - porque eles têm uma pincelada de prática de ensino, de didática, de estrutura e funcionamento do ensino, um estágio que, na maioria dos casos, não existe de verdade (...). Como se o professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido a chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes (GATTI, 2003, p.475).

É evidente que as experiências cotidianas em sala de aula também se estruturam como etapas da formação continuada; todavia, a prática docente não pode ser realizada de forma improvisada e despreziosa, sem planejamento, sem um estudo, sem teorias que a respaldem; é preciso que haja uma articulação entre teoria e prática, e quando essa articulação não acontece, fortalece a hipótese de que há uma lacuna no processo formativo do professor, que por extensão não apenas o prejudica como também aos seus alunos. “Deste modo, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação de sua prática” (DASSOLER; LIMA, 2012, p.6).

As lacunas teóricas e práticas se intensificam quando entram em cena os conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais. Do total de 06 professoras, com exceção de 01 que não respondeu, 04 declararam não terem tido nenhum tipo de contato com conteúdos relacionados à temática e 01 docente afirmou ter tido acesso de forma bem superficial. Há de convir com Gomes (2012, p.359) quando alerta:

(...) há distanciamento entre a política de formação de professores(as) de maneira geral e a formação para a diversidade étnico-racial em específico. É raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos processos, nos cursos convencionais de formação de professores(as) (e de gestores(as)!) desenvolvidos em nosso país. Geralmente, ela se desenvolve como uma formação à parte, com editais próprios ou financiamentos específicos, que são também necessários.

Questionadas, então, se gostariam de ter tido acesso aos conteúdos étnico-raciais em seus percursos formativos, 02 professoras não responderam e 04 declararam que sim, entretanto por razões diversas. Das que responderam sim, é possível observar no quadro VIII, que as razões não estiveram relacionadas à especificidade quilombola da escola, e tampouco ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, o que possibilita concluir que o interesse de acesso das



professoras pesquisadas a tais conteúdos é o mesmo destinado a qualquer outro, apenas para ampliar conhecimentos, e não pela real necessidade da comunidade escolar. Desse modo, as respostas já anunciam que as presenças africana e afro-brasileira estão ausentes da escola quilombola em questão.

VOCÊ GOSTARIA QUE TAIS ABORDAGENS TIVESSEM SIDO TRABALHADAS EM SUA FORMAÇÃO? JUSTIFIQUE.	
NOME	RESPOSTAS
Professora Yá	“Sim, eu gosto de me manter atualizada”.
Professora Adeola	“Sim, porque neste momento a atualidade exige que isso aconteça e não tive essa formação”.
Professora Ipã	“Sim, para passar informações para os alunos”.
Professora Ifé	Não Respondeu.
Professora kambo	“Sim, para obter mais informações”.
Professora Abomalé	Não Respondeu.

**Quadro III:** Aspiração dos conteúdos étnico-raciais na formação docente.

O acesso ao conhecimento da educação das relações étnico-raciais certamente possibilitaria às professoras compreender que são indispensáveis no processo de aprendizagem, nas reorientações de atitudes e comportamentos das crianças, na desconstrução dos discursos racistas e etnocêntricos e também na descolonização do currículo escolar. Para esta última função, Gomes (2012, p.102) sinaliza:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Ações de formação continuada são importantes porque oportunizam às docentes o contato com referenciais teórico-metodológicos importantes para sua formação, assim como o contato com discussões acerca da relevância da educação para as relações étnico-raciais no currículo e na sala de aula. Ainda segundo Gomes (2012, p.104):



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

83

(...) é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (...). Esse contexto complexo atinge as escolas, (...) e a formação de professores/as. (...). Atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação entre teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação (GOMES, 2012, pp.102-103).

As professoras pesquisadas ainda não se sentiram desafiadas a lecionarem os conteúdos étnico-raciais; essa constatação provém do quadro IV, que apresenta as respostas das referidas professoras quando perguntadas sobre terem tido alguma formação específica direcionada a tal temática - das 06 respondentes, 05 declararam que “não” e utilizaram como principal justificativa a falta de tempo; tem-se aí uma contradição, na medida em que estas haviam informado terem realizado cursos em outras áreas, para os quais, nesse caso, dispuseram de tempo.

<b>TEVE ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA E/OU CURSO PARA TRABALHAR COM OS CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS? ESPECIFIQUE CASO POSITIVO E JUSTIFIQUE CASO NEGATIVO.</b>	
<b>NOME</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Professora Yá	“Não. Por falta de tempo, trabalho 40 horas por semana”.
Professora Adeola	“Não. Pois não tinha um interesse mais aprofundado nestes conteúdos”.
Professora Ipã	“Não. Tenho 40 horas de trabalho, acabo ficando sem tempo”.
Professora Ifé	“Não. Que eu lembre nunca foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) nenhum curso do tipo, tão pouco procurei pessoalmente fazer por conta própria”.
Professora Kambo	“Não. Falta de oportunidade”.
Professora Abomalé	“Sim. Participei do curso de Cultura Afro-Brasileira no ODEERE, no qual tive uma boa formação com conhecimentos”.

**Quadro IV:** Formação específica direcionada aos conteúdos étnico-raciais.



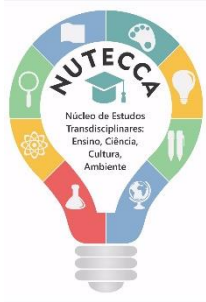
Segundo Gomes (2005, p. 147):

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?

Gomes (2005, p.154) levanta questões importantes acerca do trabalho com a educação das relações étnico-raciais no cotidiano das salas de aula. Segundo a autora, “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa?”. Direcionando os questionamentos pontuados por Gomes (2005) às professoras, tem-se como resposta: não, as professoras em questão não podem se recusar à tarefa de integrar os conteúdos étnico-raciais à sua prática pedagógica, sobretudo, porque compõem o quadro docente de uma escola quilombola, e, em consonância, seus alunos precisam ser apresentados a história e cultura afro-brasileira e africana; assim sendo, o resgate histórico da participação e contribuição dos negros na formação brasileira deve subsidiar todo o processo educativo dessas crianças. Nesse contexto, a formação docente torna-se prioritária.

Embora a maioria das professoras (05 do total de 06) tenha declarado que não possui uma formação específica acerca das questões étnico-raciais, ainda assim, foi questionado a estas se suas práticas pedagógicas em algum momento se fundamentavam em tais conteúdos. Apenas a professora Ifé afirmou trabalhar com questões relacionadas ao preconceito em sala de aula: “Não posso dizer que minha prática está fundamentada nos conhecimentos étnico-raciais. Trabalho questões em relação ao preconceito. No entanto, nunca foi trabalhado questões que aprofundassem tais temas”.

Dentre as docentes que informaram que não trabalham os conteúdos étnico-raciais em suas aulas, 02 professoras utilizaram como justificativa o fato de a escola não ter essa preocupação e a única docente que havia informado anteriormente haver realizado uma formação direcionada à educação das relações étnico-raciais, preferiu não responder a questão.



O silenciamento dessa última professora dá margem para fazer duas possíveis interpretações: a primeira seria certo constrangimento de declarar que apesar de ter subsídios teóricos para iniciar o trabalho, ainda não o faz; e a segunda hipótese e/ou interpretação seria o fato de a professora não ter iniciado o trabalho para não entrar em conflito com a escola, que apresenta uma base religiosa católica e que, portanto, não se dispõe a efetuar essa discussão em seu currículo.

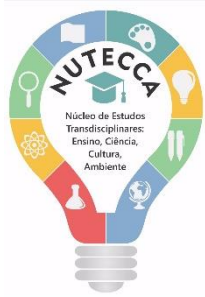
Sobre essa articulação entre os conteúdos de natureza racial e a prática docente, Cardoso e Rodrigues (2015, p.5) ressaltam:

As dificuldades de articular os princípios e os conteúdos das relações étnico-raciais com as disciplinas escolares e as especificidades de aprendizagem exigidas para as diferentes etapas da educação, são obstáculos de natureza teórico-prático que refletem os problemas estruturais e as lacunas da formação inicial no curso de professores.

Para alguns docentes, trabalhar a capoeira, por exemplo, torna-se uma atividade folclórica, pontual e relativa, correspondente apenas ao campo da dança, desconsiderando as possibilidades formativas que esta manifestação cultural pode oferecer para que as crianças possam iniciar-se na cultura letrada, desenvolvendo a linguagem, o reconhecimento sobre o próprio corpo e a construção do esquema corporal - noções de alto e baixo, grande e pequeno - e também, desenvolvam princípios de lealdade, respeito aos mais velhos, saber ouvir, observar e aprender a estabelecer relações saudáveis com seus pares.

A última pergunta do questionário solicitava às professoras que apontassem as dificuldades para a concretização de uma educação étnico-racial. As respostas, conforme registro no quadro V, perpassaram, sobretudo, em torno dos documentos que norteiam/orientam a prática docente, e também em torno de suas formações, uma vez que as professoras não se sentem habilitadas para conduzirem tal trabalho.

<b>PARA VOCÊ ENQUANTO PROFESSORA, QUAIS AS DIFICULDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?</b>	
<b>NOME</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Professora Yá	“PPP que não contempla os conteúdos e a falta de um curso preparatório”.
Professora Adeola	“PPP desatualizado, falta de domínio dos conteúdos. É necessário que o PPP esteja adequado a esta realidade”.



Professora Ipã	“Falta material, fazer um bom curso na área para conhecer os conteúdos”.
Professora Ifé	“Falta tudo”.
Professora Kambo	“Falta material didático, conhecimento acerca dos conteúdos, um curso de formação e etc.”.
Professora Abomalé	“A escola precisa se apropriar dessa abordagem”.

**Quadro V:** Dificuldades para a concretização de uma educação étnico-racial.

É preciso ressaltar que esta pesquisa não teve por aspiração:

(...) reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes - como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.15).

No entanto, refletir acerca da formação docente das professoras pesquisadas, sobretudo, direcionada ao âmbito da educação para as relações étnico-raciais, configurou-se como proposta de pesquisa. Nesse sentido, a pretensão não é desprivilegiar e/ou desqualificar as docentes, mas compreender seus percursos formativos, considerando, portanto, os limites e as potencialidades destes.

Enfim, a aplicação/análise do questionário denunciou problemáticas que vão além do processo formativo das professoras, a saber: a negligência da questão racial na escola - que é quilombola; a constatação de que a cultura escolar é monocultural e eurocêntrica; a carga religiosa que reveste o cotidiano da escola; o peso do mito da democracia racial na prática pedagógica; e o mais acentuado problema: a necessidade da formação continuada das professoras, sobretudo, em consonância com as questões étnico-raciais. Destarte, cabe sinalizar que existe uma tímida vontade de aprender.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e



# Revista Hipótese

ISSN: 2446-7154

Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece s diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas**. Brasília, 2004.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n.18, p.57-74, dezembro/2011.

CARDOSO, Ivanilda Amado; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Lacunas na formação inicial de professores: implicações para a educação das relações étnico-raciais. **Anais Jornadas do Núcleo**, Marília, Unesp, 2015. Disponível em:  
<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/lacunas-na-formacao-inicial-de-professores.pdf>.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadias e saberes. **Anais IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

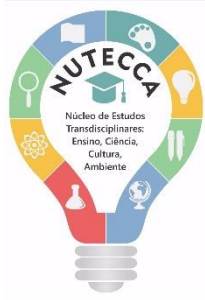
GATTI, Bernadete Angelina. **Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.12, n.20, p.437-477, jul/dez 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Eliza Dalmazo de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. .

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012, 424p.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.143-154.

MESSIAS, Cinthia Maria da Fontoura. Reflexões sobre formação docente. **Kur'yt'yba**, v.3, n.1, p.61-73, 2013.



# Revista Hipótese



ISSN: 2446-7154

MOREIRA, Josinéia dos Santos. **A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da educação de jovens e adultos**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

88

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.69-82.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Narrativas de Thereza Santos - contribuições para a educação das relações étnico-raciais. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11743795-Narrativas-de-thereza-santos-contribuicoes-para-aeducacao-das-relacoes-etnico-raciais-html>.

OLIVEIRA, I. A construção histórica e social do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. **Cadernos Penesb**, n.07, p.257-282, 2007.

OSHIO, Mary Sasaqui; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. Estudantes de licenciaturas: quem são? O que esperam da formação inicial e da docência como profissão? **Anais VII Jornada de Iniciação Científica**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. 21p.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores**, v.02, nº 03, p.136-151, ago-dez.2010.

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

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1983.