

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA – PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL PARA UM TRATO RACIAL EQUÂNIME EM SALA DE AULA

Genilda Alves Nascimento Melo¹
Andreia Quinto dos Santos²
Célia Jesus dos Santos Silva³
Carlos Alexandre Lima Reis⁴

RESUMO

Esta pesquisa se propõe discutir o imperativo da formação continuada do professor, como elemento essencial ao enfrentamento nas relações étnico-raciais. A profissão docente é sempre o ponto central, quando se fala em transformações sociais; visto que, a partir de vivências em sala de aula, o professor deve intervir de maneira a garantir que todos os alunos sejam de igual forma tratados; respeitando a individualidade do ser, pensar e do agir, independente de situação social, cor/raça. A base teórica será pautada nas ideias de MEC (2003) na instituição de obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira; W. Mignolo (2005) que denuncia a subalternidade histórica do povo negro; Paulo freire (1981; 1989; 2000) propondo uma pedagogia libertária; Roberto Macedo (2011) discute o currículo do professor como empecilho para abertura ao novo; Muniz Sodré (2012) sugere uma ecologia de saberes na intermediação em sala de aula; Patrícia Andrade e Gustavo Forde (2017); MEC (2019) apresentam a formação do professor e apoio político - pedagógico como medidas para enfrentamento ao racismo. Método – pesquisa bibliográfica e qualitativa, pautada no caráter subjetivo, que permite a dialogicidade e a valorização entre os sujeitos. Os resultados apontarão que a urgência em formar nova mentalidade docente – abrir o pensamento para a diversidade sócio cultural; descolonizar a linguagem e o olhar do professor para adquirir práticas docentes decolonializadoras.

Palavras-chave: Formação docente, decolonialização da mente e do olhar, práticas pedagógicas singularizadas.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação – Universidad Interamericana – Assunção – Py; Mestre em Supervisão e Formação de Formadores – Instituto Superior de Educação – ISCE- Ramada – Portugal; professora da Escola Básica – Secretaria de Educação do Estado da Bahia; autor principal; genilda2010@gmail.com.

² Doutoranda em Ciências da Educação – Universidad Interamericana – Assunção – Py; Mestre em Educação Científica e Formação de Professores - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –V. Conquista-BA-BR; professora da Escola Básica – Secretaria de Educação do Estado da Bahia; coautora - andreia.quinto@hotmail.com.

³ Mestre em Letras - Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC-Ilhéus – BR; professora da Escola Básica – Secretaria de Educação do Estado da Bahia;coautora - celiaflorzinha@gmail.com.

⁴ A luno Especial especial curso de Mestrado Profissional em Educação – Universidade Estadual de Sana Cruz- Ilhéus-BA-BR; Graduado em Ciências Sociais- Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus – BR; professor do Instituto Teológico da Assembleia de Deus – Itabuna-BA-BR; coautor - reis.carlosalexandrelima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços adquiridos através da construção de marcas legais, como a Constituição Federal (1988;2020) no Estado democrático de direito/cidadania/dignidade e humanidade; Lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade da configuração curricular da História e Cultura Afro-brasileiras e Africana; Diretrizes Nacionais para Educação Étnico –Raciais para o Ensino de História de Cultura Afro-brasileiras e Africana, 2004, atualizada pela Lei 11.645/2008, com visibilidade do índio, é encontrado como um dos maiores desafios do professor, neste momento histórico, em acompanhar a celeridade dessas transformações.

Por ser também um ser histórico, o professor tem base de formação em modelos e valores de um longo período colonizador; em que a negação de direitos e o desdém punham alguns grupos, tidos como minorias, em situação de desprezo, sobretudo como estado de normalidade. O educar para a humanidades, tomando por base o homem como ser integral, tornou –se uma das grandes provocações para a profissão – centro (NÓVOA, 2017), pois a escola continua na mesma cadência para realização das ações. Métodos e técnicas ainda são o seu viés; possui a mesma estrutura; trabalha dentro de um mesmo tempo pedagógico; age em função da colonialidade, em comando de assujeitamento e subalternidade (MIGNOLO, 2017); não se despertou para a práticas emancipatórias.

É urgente que a profissão docente recomece, reveja conceitos; estenda um novo olhar sobre a diversidade; contemple a ecologia dos saberes; busque um novo espaço enunciativo, encontre parceiros para um trabalho coletivo; considere–se um ser inacabado; tenha como base o conhecimento e compreenda que somente firmando um compromisso político-pedagógico inclusivo poderá lutar contra as ações destruidoras provocadas pela discriminação racial. Isto acontecerá através de formação inicial e continuada.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica sobre a importância da Formação do Professor da Educação Básica para o enfrentamento das relações étnico-

raciais. Investigação foi realizada em periódicos, livros, físicos e on-line, vídeos publicados entre 1965 a 2019, onde alguns autores auxiliaram na maior compreensão de como a formação do professor, ancorada por uma política pedagógica, poderá fortalecer estratégias experimentadas pelo professor que trarão efeito na redução da discriminação e violência contra o humano.

A preferência por esse tipo de abordagem aconteceu por apresentar diversas possibilidades de investigação e questionamentos que estão presentes no cotidiano, já que o intersubjetivo e a reflexão sobre vários elementos da pesquisa permitem a interatividade entre o pesquisador e o pesquisado (MINAYO e GUERREIRO, 2014); como também identificar a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o assunto a ser investigado.

A Coleta de dados foi realizada através de leituras, compondo um corpus de pesquisa entre autores, a saber: Frantz Fanon (1965;2008) mostra que o racismo põe o negro como condenados e discute a situação do embranquecimento; Paulo Freire (1981,1989; 2000) propõe uma pedagogia libertadora, como marca da indignação contra o racismo; Brasil (1988; 2003; 2004; 2019) dispõe de legislação específica para erradicação da discriminação racial; Walter Mignolo (2005; 2014; 2017) Aníbal Quijano (2005) denunciam a colonialidade dos seres, causa do racismo; Santos e Sousa (orgs, 2010) convidam a olhar após a linha abissal para ter a compreensão da construção cultural múltipla.

Já, Roberto Macedo (2011) aponta o currículo do professor, como impedimento a trabalhar com o novo; Muniz Sodré (2012) sugere um olhar diversificado da cultura, arma de combate ao racismo. M. A. Barreto e Patrícia Andrade (2013) discutem a necessidade de Formação continuada do professor para o confronto diante de atitudes de racismo; António Nóvoa (2017) chama a atenção para novas estratégias de ensino na escola do século XXI; Patrícia Andrade (2017); Gustavo Forde (2017); Nilma Gomes (2019) trazem a Pedagogia Decolonial como base para um trabalho coletivo e humanitário, com olhar “ubuntu.”⁵

O desenvolvimento de análise dos dados foi realizado em três momentos (BARDIN, 2016): a organização e seleção dos livros, textos e materiais diversos que precisariam ser estudados; posterior avaliação da pertinência de cada instrumento na relação de ideias dos textos para composição do cenário geral da pesquisa; por fim, as

⁵ Expressão na língua sul africana traduzida como “sou o que sou, pelo que somos”.

ideias foram ajustadas na sequência temática, para disposição do tema geral: a formação continuada do professor para o enfrentamento em situações de discriminação e racismo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A cada mudança no pensamento social, econômico e político, a formação inicial e continuada do professor entra para a base dos olhares do mundo. De acordo com a chegada de novos paradigmas na educação, estudiosos, educadores e críticos da educação passam a discutir essa práxis. Não diferente neste século, em que transformações, jamais imaginadas, perpassam pelos campos do conhecimento. Um SER – homem recebe novos valores, soberania no agir; direitos outorgados pela própria natureza de ser sujeito.

Entretanto, paralelamente, caminha uma lógica em que alguns tem mais dificuldade de acesso a esses direitos do que outros (BRAGATO, 2015); também do contido em um pacote global saem as interfaces da necessidade do saber – conhecer – fazer docente, para atender o imperativo de acompanhar grupos que foram / são / continuam marcados pelo preconceito e discriminação, mas em crescente luta para alcance dessas garantias e que tem contagiado a cada geração.

Neste sentido, aflui a pedagogia de Paulo Freire (1981; 1989; 2000) libertadora, problematizadora, trazendo indignação diante das injustiças sociais; Nilma Gomes (2019), um convite a práticas decoloniais que promovam reflexão crítica da realidade, vivenciada pelos grupos que se tem mantido na submissão e que haja um enfrentamento para transformação de mentes, na proposição de uma educação antirracista.

2.1 Criar nova/mente a identidade do professor

A nova escola que se abancou no século XXI trouxe inúmeros desafios para o professor. Contudo, esse profissional da atualidade tem origem de formação no século passado. Com herança colonialista, aprendeu a coisificar e naturalizar a história dos povos que ficaram à margem do eurocentrismo: o negro, o indígena, a mulher, o idoso, a criança e demais grupos considerados subalternos (QUIJANO, 2005). Relegados a um não-lugar, onde cada ser caminha com a sensação de estar sendo colonizado, mesmo sem identificar quem é o soberano (AUGÉ, 1994); como se fossem os Condenados da

Terra (FANON, 1965), que sob a violência múltipla tem transformado pessoas em seres sem identidade.

Os saberes atuais não eram contemplados no currículo do professor; o conhecimento era fragmentado; linearidade de pensamento; não lhe era permitido discutir sobre a própria formação nem compreender as implicações sobre os atos de currículo (MACEDO, 2011). O professor foi treinado para ensinar, em linha de mão única, de uma sociedade com modelos etnocêntricos impostos pela Europa, com saber monocêntrico. Aprendeu o efeito do homem cordial, apresentado por Buarque de Holanda (1936). Dessa forma, Macedo mostra os (pré)juízos epistemológicos, já que não se intencionava formar docentes em complexidade de conhecimentos, o que resultou em práticas pedagógicas opressoras (FREIRE, 1989) da colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2017)

Por outro lado, esse professor foi vinculado a uma escola, com formato inspirado nas prisões do século XIX: salas fechadas, estilo panóptico⁶; conhecimento seriado; disposição enfileirada das carteiras; legado trazido da Igreja assemelhando aos sermões, onde alguém que sabe está à frente e ensina; enquanto quem ouve, deve receber e repetir, de igual modo (SODRÉ, 2012); para atender a necessidade da educação em massa, na utilização das tramas do disciplinamento, como demonstração de poder e autoridade; indicando uma física social de distanciamento e prática de dominação (OLIVEIRA, 2016)

Antonio Nóvoa (2017) informa que a escola de hoje continua com a mesma afeição de há três séculos: o tempo pedagógico, o espaço de convivências, os móveis, a forma da atuação docente e o ensino simultâneo. Entretanto, isto não mais é válido; está posto para o professor, mas para o aluno e para a sociedade não é mais um projeto que possa atender aos estudantes deste século; não tem mais atração, não produz novidade no conhecimento. Esta escola não acompanha as mudanças que validam as ações afirmativas para superação do racismo da discriminação racial.

Muniz Sodré (2012) traz uma sequência de orientações: educar, socializar, capacitar individualmente o sujeito; descolonizar as ideias que formam a mente do professor; abrir o pensamento para a diversidade cultural: ao analfabetismo; cultura negra e indígena; ao camponês; contemplar a ecologia de saberes. Assim, promover a

⁶ Ideia difundida por Foucault (1997) ao estudar o conceito de Sociedade Disciplinar.

ruptura de valores arraigados na família e comunidade. Alarcão e Canha (2013) defendem que é insuficiente apenas uma formação inicial sólida para garantir boa atuação em toda trajetória do professor. É necessário recomeçar de forma coletiva. É nas trocas diárias com os pares que os professores estarão descobrindo novas estratégias para trabalhar dentro de uma perspectiva decolonial.

2.2 Descolonização da linguagem e do olhar docente – fundamental no convívio antirracista

O docente do século XX herdou uma linguagem carregada de estigmas, intolerância e preconceitos, provenientes do sistema colonizador. Seguidor da beleza clássica e estética, olha para alunos que fogem desse padrão e usa as expressões: “a beleza dele não anula a sua”; “bonitinho”; “engraçadinho”; “ajeitadinho”. Recrimina a variante de falantes da zona rural ou vindos de classe econômica pouco favorecida, onde acontece o fenômeno do rotacismo–assimilação do /l/ por /r/, como em: “crasse”, por classe; “pobrema”, em vez de problema; “pranta”, em vez de planta; “chicrete”; (CALVET, 2002; BAGNO, 2007) ou “tauba”, por tábua; ou por hipercorreção: “galfo”, em vez de garfo; “malmita”, por marmita.

Impregnado em um vocabulário transmitido pelos avós, muitos docentes nem se apercebem de atitudes racistas e discriminatórias, ao usarem expressões, como: “Denegrir; ” “dia de branco”; “negrinha”; “será o benedito”; “mercado negro;” “magia negra”; ovelha negra; ” “o preto no branco; ” “não sou tua nega; ” “cabelo ruim; ” “cabelo de bombril”; “a coisa tá preta; ” “lista negra; ” “moreninha;” “fulano conversa igual a nega do leite”; “ele(a) é negro(a), mas... é estudioso; inteligente; esforçado; é bonito(a)”. Outras expressões características de racismo: “meia tijela”; “negro(a) com traços finos”; “cor do pecado”; “samba do crioulo doido”: “feito nas coxas”; “criado mudo”, “ agora nego quer se justificar”, uma variedade. Assim, em sala de aula, o professor se expressa de forma ofensiva pelo hábito constante na comunicação.

No aporte do “homem cordial”⁷, o brasileiro é um povo dissimulado, que não se vê racista, mas no carnaval de 1985, o músico Luiz Caldas fez sucesso com o “fricote”⁸:

Nega do cabelo duro

⁷ Buarque de Holanda (1936)

⁸ Estilo musical que deu origem ao Axé

Que não gosta de pentear
Quando passa na Baixa do Tubo
O negão começa a gritar:
Pega ela aí, pega ela aí
Pra quê? Pra passar batom?

A produção musical foi inspirada em fato real acontecido em uma cidade de convivência do autor, em momento de descontração em um bar, de acordo com em entrevista dada pelo músico – autor.⁹ Do ponto de vista decolonial, é preciso preocupar-se com a base de discursos produzidos em sala de aula. Se a partir de simples produções dos alunos do Ensino Fundamental não transparecem ideias de julgamentos: pretos, como ignorantes; árabes, os fanáticos; a barbaridade identifica o judeu; ao indígena, atribui-se a preguiça.

Como também, discursos sangrentos, produtos de crescente malevolência: da antipatia, da raiva, do ódio. É imprescindível desencorajar atitudes rivais, através da linguagem odiosa e desqualificadora. Fanon (2008) mostra que atitudes como essas refletem a colonização da mente e do corpo dos seres humanos, mas a melhor opção para descolonização do ser é posicionar-se em um novo espaço enunciativo, permitir-se um novo momento de atos de fala.

Outro aspecto que precisa ser descolonizado no docente é o olhar. Ele precisa vê o aluno como um ser que possui vida, uma família, uma história; estimulá-lo a valorizar a cultura de seus antepassados; atribuir dignidade ao viver de cada aluno; considerar a realidade do cotidiano de cada um, pois muitos além da condição social, são importunados pela própria essência do ser negro. Não poucas vezes, é possível observar que alguns professores têm uma relação mais direta e afetuosa com alunos de “cor clara”, quanto aos de “cor negra” não há muita proximidade, conversa apenas o necessário.

Luciana Ballestrin (2013) sustenta a necessidade de surgir outra ideologia, onde o sujeito epistêmico não apareça rotulado por cor, raça, classe ou língua. Não é uma substituição ou afastamento do colonialismo, mas uma renovação de mente, pois que o escravagismo de “molestamento”¹⁰ físico deixou de existir, mas o poder hegemônico eurocêntrico tem sobreposto ao ser e ao saber. Walter Mignolo (2005) faz a provocação

⁹ Fonte: Wikipédia; verbete, Fricote.

¹⁰ Uso intencional do vocábulo para expressar o para além das agressões físicas; as morais e intelectuais.

e convoca todos a uma desobediência epistêmica, de forma a transgredir, criar uma identidade política e desvincular-se de conceitos,

[...] substituir a geo- e a política de Estado e de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e política de Estado de pessoas, língua, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, que foram racializadas[...] (MIGNOLO, 2005, p.4)

Boaventura Santos e M. Paula Meneses(Orgs 2010) convida a conhecer a diversidade da Epistemologia do Sul, ultrapassar a linha abissal e ver que no outro lado também há um conhecimento, resultado de experiências que serviu de base para o que hoje se chama Ciência. Assim, deve-se aprender a olhar sobre a beleza do existir, a fim de superar a violência. Lançar outro olhar sobre os povos que se uniram na formação do povo brasileiro é um antídoto contra a xenofobia. De maneira metafórica, esse autor mostra que as linhas abissais por vezes sofrem abalos. Neste momento histórico, no Brasil, grande abalo está movendo as estruturas do racismo, este cisma será potencializado pela formação e atitudes de enfrentamento do professor contra todo tipo de discriminação para manutenção da equidade racial em sala de aula.

2.3Estrutura político – pedagógica: apoio no enfrentamento do racismo na escola

A despeito de Leis, Diretrizes e muitos enfrentamentos sobre as causas étnico – raciais, a escola ainda está distante do processo e o professor tem dificuldades em resolver os problemas diários resultantes dos conflitos raciais entre os estudante no ambiente escolar. O preparo consubstanciado para este professor tem sido assunto muito discutido.

O Ministério da Educação apresentou texto referência a Base Nacional Comum Curricular (2019) que prevê formação inicial e continuada para o professor da Educação Básica com fins a aquisição de novas competências para a educação do século XXI. Diante da síntese das aprendizagens apresentadas em dez competências, é pertinente ressaltar a de,

1.Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] 3.Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (MEC,2019, p. 14)

Observa –se que a Lei propõe lançar mão dos conhecimentos construídos historicamente para formação de uma sociedade justa e inclusiva. bem como valorizar as manifestações; como também precisa haver valorização das manifestações culturais. Mas, a atuação da escola não tem produzido efeitos satisfatórios que venham influenciar na construção de uma sociedade inclusiva. Ao professor tem sido responsabilizado maior desempenho no combate a discriminação racial. Por isso, Patrícia Andrade e M. Aparecida Barreto (2013) propõem que a escola seja um “veículo de implementação e efetivação de uma educação que tenha como eixo central o respeito à diferença e aos direitos sociais de todos, reconhecendo a partir das inquietações epistemológicas e políticas a necessidade de apostar em processos de emancipação sociais.”(p.30)

Dessa forma, essa tarefa ultrapassa ao aperfeiçoamento intelectual do professor; precisa de um trabalho sistêmico: envolvimento dos Conselhos Escolares, Departamentos, Secretarias, Universidades, Conselhos Tutelares, Associações de Bairro, Ministério Público; o próprio Sistema de Ensino organizar na matriz curricular as relações étnico – raciais. Luiz Campos (2017) traz a complexidade do racismo, por isso, a necessidade de uma rede de fortalecimento, visto que há uma carga política embutida, o que ele analisa em três dimensões: a primeira – entende o racismo como uma ideologia que considera inferior grupos com marcas ou origens específicas; a segunda – mostra que as atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios têm uma causa; a terceira - crê que o racismo tomou modelagens sistêmicas atuais.

De qualquer maneira, além da formação do professor, precisa-se de um aparato político – pedagógico para o embate dos problemas étnicos – raciais; não apenas com base no senso comum, o professor deverá tomar decisões com base em uma epistemologia de redes, com um fazer dialogado dentro de um coletivo de ideias convergidas. Gustavo Forde (2017) chama a atenção para importância desse trabalho em rede, pois os conflitos dentro do ambiente escolar acontecem em dois aspectos: um aberto, claro e direto, manifestado por meio dos xingamentos, desrespeitos, agressões verbais e até físicas.

Mas, existe outro, o racismo implícito, talvez em grau de periculosidade maior, pois é imperceptível, à primeira vista – o silêncio pedagógico do currículo escolar, dos materiais didáticos, das imagens que circular ou deixam de circular no ambiente escolar. Muitos símbolos e imagens que aparecem nos murais da escola são representações de

um grupo social eleito pela hegemonia, que fortalecem a ideia da branquitude. Mesmo, o Brasil sendo o segundo país no mundo em pessoas negras, não existe representação qualitativa, as crianças, adolescentes e jovens não se veem representados em materiais didáticos, nos currículos escolares, não aparecem em imagens nos murais da escola.

Nilma Gomes (2019) compreende este silêncio como a Pedagogia das ausências, sendo que essa Pedagogia surgiu para transformar em presença a voz, a imagem, o respeito, a dignidade; o fortalecimento da cor, dos aspectos culturais, políticos e corpóreos, que juntos formarão a identidade do povo negro brasileiro. Através de forças de resistência surgiram os saberes identitários – trouxe ao debate a noção da palavra raça com ressignificação e sentidos: político-social, não mais com ideia de genética, mas raça no sentido de afirmação de identidade ancestral; mudanças no padrão do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para autodeclaração de cor, como política de igualdade racial, entre outros.

O material didático é outro apoio para consecução do enfrentamento feito pelo professor. Muitos livros trazem a ideia estereotipada do negro apenas escravo, maltratado, em situações de subalternização: empregada doméstica, com um fardamento sem estética; cabelo amarrado de forma antiga; imagens que produzem um estado que vergonha a criança negra, adolescente e jovem negros.

Gomes (2019) mostra que os aspectos estético-corpóreos – devem ser compreendida como parte do direito da vida e da cidadania, é um direito que suscita a uma ancestralidade e estimula a afirmação de identidades. Por isso, o material didático precisa também conter a beleza negra; a história da luta, mas também os avanços de grupo que luta, para que o estudante consiga construir o processo imaginário, visualizar o próprio futuro e seja motivado a continuar o movimento pela equidade racial.

Gustavo Forde (2017) compreende que o novo currículo escolar deve reescrever a história brasileira e africana de forma a trazer à consciência do estudante os grandes impérios da África que produziram conhecimento em todas as áreas que estão espalhados pela diáspora. O livro didático precisa trazer o conjunto de narrativas que fazem de África um continente diferenciado, para tirar a imagem reproduzida sobre os negros como sendo são primitivos, selvagens e que não produzem ciência nem tecnologia. É preciso ainda que sejam vistas outras narrativas, de outros grupos: dos negros, índios , para que cada criança se reconheça em suas próprias história, mas no convívio amigável e justo entre elas.

2.4 Práticas decoloniais em sala de aula

Por quase quinhentos anos, o Brasil foi regido por uma pedagogia subalternizante, de negação e desumanização do outro, conforme Mignolo (2014). Santos e Meneses (Org 2010) questiona os duzentos anos sob uma episteme europeia avassaladora de produção e reprodução do conhecimento descontextualizados que levou a consequentes exclusões da forma de pensar dos demais povos do mundo. Neste linhame, aconteceram as práticas pedagógicas em sala de aula e escola caminhou como mediadora das desigualdades.

Mas, o século do conhecimento, da velocidade, de novas experiências, de revisitação sob outra perspectiva, exige uma nova maneira de ser e de estar no mundo. Apesar de se viver em tempos incertos (BAUMAN, 2007), mesmo sob a égide da democracia, há riscos, visto que o estudante ainda pensa como os pais deles. Há incerteza de como o jovem irá superar o próprio racismo. Já que, a escola continua a mesma. Refletindo sobre o sentimento do músico, filósofo e poeta futurista Belchior,

Não quero lhe falar, meu grande amor / As coisas que aprendi, nos discos
Quero lhe contar como eu vivi / E tudo que aconteceu comigo
[...]
Sei também que qualquer canto / É menor que a vida de qualquer pessoa
[...]
Por isso, cuidado meu bem / Há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal / Está fechado para nós
Que somos jovens / Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantado
Com a nova invenção
[...]
Pois vejo vir no vento / O cheiro da nova estação
[...]
Minha dor é perceber / Que apesar de termos feito tudo
[...]
Ainda somos os mesmos e vivemos [...] Como os nossos pais.
(FERNANDES, 1976)

Assim, caminha o professor no século XXI: ama o passado e não percebe que o novo sempre chega para ele. Como estratégias para um repensar a educação desse novo século, António Nóvoa (2017) revisita diversificadores para a prática pedagógica na era do conhecimento: autonomia dos estudantes; diferenciação pedagógica; personalização das aprendizagens. Daí vêm os desafios do professor, levar a educação e o ensino de acordo com o ritmo de cada aluno, a partir da vivência, observar a motivação de cada

um; o desenvolvimento cognitivo respeitado; cada aluno deve aprender conforme o próprio compasso, produzir as próprias narrativas, conforme o legado de ancestralidade.

Assim, como a ciência biológica personaliza medicamentos, de acordo com a matriz genética de cada indivíduo, a escola brasileira precisa trabalhar a história de seus povos de forma justa, em que cada estudante se reconheça através das representações de pertencimento ao seu grupo/raça, mas de forma equitativa: negros, brancos e índios construam a própria identidade por meio do entrelaçamento das matrizes, formando um conjunto de saberes de fatos brasileiros. Entretanto, a estrutura ambiental e didático-pedagógica da escola, em modelos colonialistas, não será possível atender a requisitos do ensino na complexidade das relações – étnico – raciais.

Por outro lado, a escola tem a missão de educar pessoas por meio do conhecimento. Ademais, não há educação formal sem o conhecimento, pois que as demais redes, educam: a família, com o afeto; a sociedade, pela tradição, mas a escola é o centro que gerencia o conhecimento. A escola precisa propor estratégias para que o aluno crie, descubra e pertença. Deve haver o fomento à curiosidade, à cooperação, à dialogia; aluno pesquisador; a alfabetização científica; a pedagogia do trabalho coletivo, na construção do conhecimento.

Não diferente no enfrentamento do racismo na educação, a escola deve funcionar como difusora do conhecimento das culturas formadoras do povo brasileiro, mas com maior ênfase naquelas que por muitos séculos ficou na invisibilidade, assim como as culturas do negro e do índio. Através do ensino, reagir as diversas formas de violência contra as discriminações e racismos; o espaço escolar deve ser de promoção da equidade, por meio da pedagogia decolonial.

Portanto, pequenas ações pedagógicas, atos do currículo (MACEDO, 2011), poderão mudar a situação da escola hoje. Promover uma cultura de respeito e alteridade. Apesar de o povo brasileiro ser resultado do encontro de três grupos ancestrais, apenas um grupo sobressai, como regra (a colonialidade). Assim, as ações da escola devem estimular a visão do lugar do outro na construção da identidade desse povo; defrontar pela dignidade do outro; considerar as diversas formas de conhecimento como legítimas; provocar uma reeducação nos modos de ver, falar, sentir e agir para com o outro e em especial o estudante negro, diante das atitudes discriminatórias.

O professor precisa criar um ambiente de aprendizagem, onde aconteça o diálogo, estudo, pesquisa, discussão, desenvolvimento de projetos, resolução de problemas. No

confronto com as atitudes de hostilidades a raça é necessário envolver toda a comunidade: alunos, colegas de trabalho, pessoal administrativo e pedagógico, gestão escolar e família; com atenção voltada para como a família se relaciona com esse assunto, de que maneira o estudante negro é tratado no meio familiar.

Patrícia Andrade (2017) propõe que o material didático deva garantir também a representação da história de luta do povo negro; as narrativas devem ser disponibilizadas como conteúdos que vão compor o quadro imaginário do estudante negro. Rildo Cosson (2012) sugere formar comunidade de leitores, prática de leitura dentro e fora da sala de aula; utilizar recursos de intertextualidade, tipos textuais; desmitificar que só os intelectuais leem e produzem literatura, promovendo a descolonização da linguagem literária; realizar diálogo com obras dos diversos grupos étnicos, a partir da produção textual da atualidade; realizar estudo dos gêneros discursivos como elemento de transgressão, possibilidade de uma nova ordem.

Realizar o letramento étnico – racial em uma sociedade racista não é apenas o decifrar do código linguístico, mas leitura de mundo que se dá através de imagens, símbolos, cores, gestos, estados e situações, sublinhados. O novo olhar também deve acontecer sobre as produções realizadas pelos alunos. A diversidade de ideias, a partir de escritores brasileiros, nacionais e regionais que têm se dedicado a temática racial inclusiva. O estudante precisa ter um olhar valorativo sobre suas raízes; o que é produzido também em sua cidade: arte, música, cinema, literatura.

Além da sala de aula, o espaço de educação deve margear – se para além dos muros da escola. O professor precisa descobrir quais os suportes educativos da cidade, espaços e pessoas, o que Freire (1989) chama de cidade educadora. Neste momento de luta histórica, o professor deve ser criativo, organizado, perspicaz, para que através de estratégias conjuntas, aconteça a reeducação dos estudantes, em consequência da comunidade, com vistas ao combate a discriminação racial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise do corpus da pesquisa, quanto a formação e atualização docentes para enfrentamento de assuntos da ordem étnico– raciais, variantes foram consideradas: o professor é portador de um currículo construído com valores de momento histórico marcado pelo colonialismo, o que dificulta maior dinamicidade na atuação em sala de

aula (MACEDO, 2011); o olhar e a linguagem dele ainda são moldados pelo sistema eurocêntrico (QUIJANO, 2005). É preciso, portanto, além do fortalecimento intelectual docente, grupos de apoio que trabalhem na mesma convergência de sentidos, já que a educação somente terá resultados significativos dentro de uma rede de conversações.

Figura 1- Estrutura mínima para combate ao racismo na escola



Fonte: autoral

Dessa forma, o docente conseguirá apreender e atribuir novos conceitos a cultura, contemplar a ecologia dos saberes (SODRÉ, 2012). Por que a escola tem a responsabilidade de tensionar a sociedade para a mudança, mas a atuação de cada segmento em favor dos direitos da comunidade negra trará resultados excelentes. No ponto de confluência está a estrutura político – pedagógica que direcionará ações diárias equânimes; estas diluirão o exclusivismo das ideias de branqueamento. Práticas antirracistas na escola influenciarão meninos e meninas negros a retirarem capa da branquitude e experimentarem a busca da própria essência racial.

A Escola é um espaço privilegiado para discussão das relações étnico-raciais. Ela deve provocar a participação de todos os segmentos da sociedade a participarem de atividades que fortaleçam as ideias de antirracismo. Cada grupo social será responsável por devolver a dignidade racial de crianças, adolescente e jovens, que vivem subalternizados e invisibilizados, a fim de que possam se apropriar da identidade que lhes fora negada pelo contexto histórico colonizador. Portanto, com o aporte político-pedagógico, as práticas educativas devem seguir o processo que reconheça cada um como sujeito de direito, (BRAGATO, 2015) em que o estudante se aperceba na construção da própria identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola da era do conhecimento ainda não está pronta para receber os cidadãos resultantes das conquistas advindas da negritude e da afrobrasilidade. Como ponto de convergência está o professor, com identidade construída através de um processo opressor, com mente limitada; olhar diferenciador e práticas pedagógicas conservadoras. Nas salas de aula estão crianças, adolescentes e jovens iniciadas no jogo de observações de direitos humanos, como também outros que persistem a não considerar que todos são humanos, por isso devem dispor dos mesmos direitos. Esse jogo ideológico provoca conflitos, mas o professor ainda não consegue mediar tais situações, necessitando de urgente formação para emancipação e reconstrução identitária.

A formação continuada do professor deve despontar como elemento de ruptura com os processos coloniais construídos em modelo básico durante muitos séculos. Isto trará a possibilidade de vislumbrar saídas estratégicas capazes de confrontar, ressignificar valores; criar um novo olhar sobre a educação contemporânea, que é portadoras de multiplicidades de vieses, para a tender a necessidade de novo trato pedagógico comprometido com posturas antirracistas.

Portanto, é imperioso que o professor entre em um processo de transformação de mente, da linguagem, do olhar; buscar novas maneiras de ser e de estar frente a atitudes discriminatórias. Através de uma política – pedagógica sistêmica, possa aperfeiçoar-se e contribuir na difusão de uma política educacional envolvida na desconstrução de atitudes de violência contra o negro e demais grupos que sofrem discriminações dentro da escolar, de forma que cada estudante seja tratado de forma equânime dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

ANDRADE, P. G. R. **Temas em Educação: Relações Étnico-Raciais e a Educação**. Entrevista cedida a TV da Universidade Federal do Espírito Santo em Parceria com o Centro de Educação, mediada pelo prof. Dr. Edgard Rebouças. Postada em 20.11.2017, por Laufes CE.

Disponível em: encurtador.com.br/fjms0

Acesso em: 12.06.2020

AUGÉ, M. Não Lugares: **Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994. Coleção travessia do século.

BAUMAN, S. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, M. A. S. C.; ANDRADE, P. G. R. Práticas Educacionais Inclusivas e a Formação de Professores: contribuições do núcleo de estudos afro-brasileiros da ufes. In: **Africanidade(s) e Afrodescendência: perspectivas para formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013.

BELLASTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Brasília: Revista de Ciência Política, nº 11, mai/ago, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988[2020]**. São Paulo: Editora Foco, 2020.

_____. **Lei nº 10.639/2003: História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo Escolar**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª versão, Brasília: MEC, 2019.

BRAGATO, F. F. **A lógica da colonialidade e a negação de direitos**. Palestra ministrada durante a segunda etapa do eventos “Conversações Interculturais no Sul Global”, que aconteceu nos dias 20 e 21 de novembro de 2014, na Unisinos, em São Leopoldo/RS.

Publicado por: [Núcleo de Direitos Humanos - Unisinos](http://www.nucleo.org.br) em 22.02.2015

Disponível em: encurtador.com.br/gouw9

Acesso em: 10.06.2020

CALDAS, L.; (C. P.). **Fricote**. Album: Magia, 1985.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

.CAMPOS, L. A. **O Racismo em três dimensões: uma abordagem crítico-analítica.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Ciências Sociais. V 32, nº 95, 2017.
Disponível em: encurtador.com.br/emvCT
Acesso em: 12.06.2020

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FANON, F. **Os Condenados da Terra.** Portugal: Ulisseia, 1965.

_____. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A. C. G. B. F. **Como nossos pais.** Album, Alucinação. 1976.

FORDE, G. **Temas em Educação: Relações Étnico-Raciais e a Educação.** Entrevista cedida a TV da Universidade Federal do Espírito Santos em Parceria com o Centro de Educação, mediada pelo prof. Dr. Edgard Rebouças. Postada em 20.11.2017, por Laufes CE. Disponível em: encurtador.com.br/jK35
Acesso em: 12.06.2020

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, N. L. **O que é Pedagogia Decolonial?** Mesa apresentada no II seminário de formação política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Culturais, com as Pesquisadoras Catherine Walsh e Nilma Lino de Gomes e mediação da Vera Candau, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
Postado por: TVUERJ, em 2019.
Disponível em: <https://cutt.ly/8ul3xGz>
Acesso em: 12.06.2020

HOLLANDA, S. B. **Raizes do Brasil.** José Olympio Editora, 1936. Coleção Documentos Brasileiro. Dirigida por Gilberto Freyre.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo, Formação em Ato?: Para compreender, entender e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.

MIGNOLO, W. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

_____. **O controle dos corpos e dos saberes.** Entrevista cedida a Javier Lorca, publicada no jornal argentino (08.07.2014) traduzido por André Langer.

Publicada em 11 de julho de 2014. Na página eletrônica do Instituto Humanitas Usininos.

Disponível em: <https://cutt.ly/Pul3yMm>

Acesso em: 09.06.2020

_____. **Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade.** Tradução de Marco Oliveira. Rio de Janeiro, PUC. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº vol. 32, nº 94/junho, 2017.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa.** Revista Ciência e Saúde Coletiva. Abril de 2014.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no século 21.** Palestra realizada em 31.05.17, promovida pelo Sindicato de Professores de Novo Hamburgo.

Publicado em: 06.06.17

Disponível em: <https://cutt.ly/nul3Pa7>

Acesso em: 09.06.2020

OLIVEIRA, S. R. **O Panóptico Escolar, ou o tempo disciplinar: elementos para uma microfísica das relações fetichistas educacionais.** Rio de Janeiro: e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). V.5, nº 9 – junho de 2016.

Disponível em: <p class='err_new'>Incorrect link or contains illegal characters</p>

Acesso em: 12.06.2020

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Disponível em: encurtador.com.br/ehpKR

Acesso em: 10.06.2020

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: Diversidade, Descolonização e Redes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez. 2010.