

## Formação de professoras dos anos iniciais para a educação das relações étnico-raciais

### Training of early years teachers for the education of ethnic-racial relations

Michelle Gomes Freitas<sup>1</sup>

Benedito Eugenio<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar uma análise acerca da contribuição de um processo formativo realizado com professoras sobre os conhecimentos étnico-raciais. O *lócus* de investigação foi a Escola Municipal Padre Antônio Molina, situada na comunidade do Barro Preto, no município de Jequié-BA. A abordagem metodológica utilizada para captar suas percepções, subjetividades, teorias e conhecimentos acerca das questões étnico-raciais foi o Grupo de Discussão, que tem caráter teórico-dialógico e se constituiu como uma intervenção formativa. Apresentamos os dados de três grupos de discussão. As análises apontam que os conhecimentos das professoras ainda são bastante colonizados e que o grupo de discussão possibilitou a ampliação sobre as relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Formação de professoras; Relações étnico-raciais; Grupo de discussão.

#### ABSTRACT

This article aims to present an analysis of the contribution of a training process carried out with teachers on ethnic-racial knowledge. The locus of investigation was the Escola Municipal Padre Antônio Molina, located in the community of Barro Preto, in the municipality of Jequié-BA. The methodological approach used to capture their perceptions, subjectivities, theories and knowledge about ethnic-racial issues was the Discussion Group, which has a theoretical-dialogical character and was constituted as a formative intervention. We present data from three focus groups. The analyzes indicate that the teachers' knowledge is still quite colonized and that the discussion group made it possible to expand on ethnic-racial relations.

**Keywords:** Teacher training; Ethnic-racial relations; Discussion group.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física (UESB). Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). Professora da Educação Básica. E-mail: [michelle.mestradouesb@gmail.com](mailto:michelle.mestradouesb@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0533-7513>

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [benedito.eugenio@uesb.edu.br](mailto:benedito.eugenio@uesb.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

## **Introdução**

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a formação de professoras dos anos iniciais para o trabalho com as relações étnico-raciais em sua prática pedagógica.

A pesquisa parte do pressuposto de que as professoras precisam estar preparados para apresentar aos seus alunos a história, cultura, luta, tradições e resistência da população negra, visibilizando e valorizando a origem étnico-racial e auxiliando no combate e enfrentamento do racismo.

A formação continuada é uma possibilidade de que tais professores possam repensar suas práticas pedagógicas através da discussão, da interação, do compartilhamento de experiências e do aprofundamento teórico; enfim, de estratégias coletivas. Todavia, esses momentos também poderiam se fomentar como etapas de um processo formativo quanto às questões étnico-raciais. Dessa forma, os professores, ao desenvolverem e/ou aprofundarem seus conhecimentos, podem oportunizar aos seus alunos aulas que não fossem na perspectiva de reprodução e manutenção de conteúdos eurocêntricos que desprivilegiam os conteúdos africanos e afro-brasileiros.

Em outras palavras, o processo formativo pode se configurar para os professores como uma possibilidade de se libertarem da condição de colonizados e passarem a implementar práticas curriculares antirracistas e que privilegiem o trabalho com conteúdos étnico-raciais.

Assim, apresentamos um processo de formação desenvolvido com 06 professoras dos anos iniciais de uma escola pública da rede municipal de ensino de Jequié-Bahia.

### Considerações metodológicas

A pesquisa que originou este artigo é qualitativa. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa:

(...) se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21).

A disseminação/propagação da pesquisa qualitativa ocorreu em um período (década de 1960) marcado por diversos fenômenos sociais e democráticos que não poderiam ser explicados, analisados e compreendidos através de representações quânticas e/ou numéricas.

A princípio, essa revolução metodológica foi utilizada, sobretudo, em pesquisas das áreas de Sociologia e Antropologia - que buscavam analisar a vida de grupos humanos, suas peculiares formas culturais, costumes, hábitos e contextos sociais. Contudo, em pouco tempo, a pesquisa qualitativa passou a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, incluindo a Educação, a História, a Ciência Política, os negócios e as comunicações (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Dentre as possibilidades de trabalho com a pesquisa qualitativa, optamos pelo grupo de discussão (GD), que pode ser definido como:

O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversa sobre temas objeto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controle da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, fato que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira (FABRA; DOMÈNECH, 2001, p.33-34).

Diante dessa definição, fica em evidência que o GD tem caráter dialógico, portanto, comporta a autonomia, bem como a liberdade de expressão e a reflexão crítica dos sujeitos pesquisados. O seu objetivo não está no encontro de consensos e/ou na imposição de verdades absolutas entre os interlocutores (até porque, estas não existem), mas na captação de discursos individuais e, sobretudo, coletivos, conforme sinaliza Mangold (1960, p.49 *apud* WELLER, 2006, p.245):

(...) a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produtos da interação mútua (...). Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

Nessa perspectiva, o GD possui características específicas e inovadoras, na medida em que durante o debate, na apresentação de um tópico de discussão, os participantes conversam, dialogam, compartilham entendimentos e desacordos; enfim, expõem as suas opiniões numa intensa lógica de interação que permite compor um conjunto de opiniões comuns a todo o grupo (CALLEJO, 2001; SEVERO, 2013). Destarte, através do GD, é possível coletar opiniões, percepções e restrições sobre determinada temática e/ou situação social das quais a simples aplicação de entrevistas e questionários individuais não seriam capazes de abarcar.

Foram realizados 8 encontros, cada um abordando uma temática: Durante os encontros do GD, oito temas/conteúdos foram debatidos, a saber: 01) conceitos históricos e contemporâneos de quilombos; 02) Barro Preto e seu contexto quilombola; 03) educação quilombola e educação escolar quilombola; 04) resistência negra; 05) teorias raciais; 06) racismo contemporâneo, racismo de marca/origem e racismo escolar; 07) o negro no livro didático; e 08) a cultura negra tratada como subcategoria folclórica no âmbito escolar.

Os encontros aconteceram na Escola Municipal Padre Ant6nio Molina, institui76o que atua na Educa76o Infantil, atendendo crian76as de 04 e 05 anos de idade. A infraestrutura da escola 6 constitu6da por 06 salas, sendo que 05 s6o utilizadas para aulas e demais rotinas pedag6gicas e 0,1 denominada 'Sala L6dica', 6 utilizada para as atividades de recrea76o e lazer. escola n6o possui sala de professores, biblioteca, sala de recursos audiovisuais, nem refeit6rio para os alunos. Deste modo, quando 6 preciso realizar alguma reuni76o entre o corpo administrativo e o corpo docente, utiliza-se a sala l6dica (inclusive foi nesta sala que foram desenvolvidos todos os GDs).

Participaram do processo 06 docentes, conforme quadro 01 abaixo:

Quadro 01: Identifica76o das participantes

<b>NOME</b>	<b>FORMA76O</b>	<b>CARGA HOR6RIA</b>	<b>N6 DE TURMAS</b>	<b>DECLARA76O DE COR/RA76A</b>
Professora Y6	Pedagogia	40 horas	02	Parda
Professora Adeola	Pedagogia	20 horas	01	Negra
Professora Ip6	Pedagogia	20 horas	01	Parda
Professora If6	Letras	20 horas	01	Parda
Professora Kambo	Pedagogia	40 horas	02	Parda
Professora Abomal6	Pedagogia	40 horas	02	Negra

### **Formação de professoras: A experiência com os grupos de discussão**

Neste item do artigo apresentamos a experiência com o desenvolvimento de três grupos de discussão realizado com professoras dos anos iniciais.

#### *GD 01: educação quilombola e a educação escolar quilombola*

O primeiro encontro do GD focou na discussão e compreensão da educação que ocorre na comunidade com os mais velhos e/ou sábios, com os rituais, com as festas, com as tradições e a cultura; bem como, da educação que é a realizada na escola, mas que simultaneamente deve integrar a que decorre na comunidade.

No primeiro momento foi explanado um slide com os principais artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), como estratégia para iniciar o debate. Os artigos trabalhados foram: 9º., 10, 11, 12, 32 e 35.

Os artigos elencados anunciam que a educação escolar quilombola obrigatoriamente deve ser fundamentada na história, cultura e demais peculiaridades da comunidade quilombola onde a escola esteja imersa; logo, trata-se de uma educação diferenciada, sobretudo, quando comparada à educação escolar não quilombola. Com efeito, a 'pedagogia quilombola' visa difundir conhecimentos, valores e demais pressupostos metodológicos da própria comunidade (festejos, rituais, tradições, hábitos alimentares, e etc.) a fim de garantir e resguardar sua sobrevivência e continuidade histórica e cultural.

Porém, após toda a apresentação dos slides, esmiuçando o funcionamento da educação escolar quilombola, algumas dúvidas persistiam:

Professora Yá: O que eu não entendo, é porque somente agora (2016), foi despertado pra essa escola ser de quilombo? Porque

o Milton Santos (outra escola também situada na comunidade) já é considerado quilombola, mas porque a Escola Padre Molina só agora foi despertado (sic) como quilombola?

Professora Ipã: É um descaso com a nossa escola, só agora tô (sic) sabendo que nossa escola é quilombola.

Professora Abomalé: Escola quilombola é pra fazer trabalho de conscientização?

Professora Kambo: Então, uma escola quilombola não trabalha os conteúdos que são trabalhados em outras escolas, trabalha só com as questões dos negros?

As Professoras Yá e Ipã argumentam que não tinham conhecimento de que a Escola Municipal Padre Antônio Molina é uma escola quilombola e que só vieram ter acesso a essa informação através do desenvolvimento desta pesquisa, todavia, está posta aí alguma contradição, pois a escola recebe um benefício (no âmbito da merenda escolar) específico a escolas quilombolas; desse modo, há duas situações hipotéticas: 1) não há uma interação entre o corpo docente e o corpo gestor, na medida em que a direção e coordenação têm ciência do benefício quilombola que recebem; 2) existe uma resistência por parte das professoras em aceitar que a escola é quilombola e que neste sentido, precisa cumprir tais diretrizes.

Outro destaque reside nos depoimentos das Professoras Abomalé e Kambo, ao acreditarem que uma escola quilombola realiza apenas um trabalho de conscientização acerca das questões negras, e que, portanto, não trabalharia os conteúdos comuns a toda a educação básica. Verificamos nessas falas o estabelecimento de uma margem e/ou fronteira simbólica entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, o que implica afirmar que as professoras não conjecturam uma complementação/interação entre ambos os conhecimentos. Tubino (2016, p.32) alerta:

(...) a incorporação de saberes tradicionais não deve limitar-se simplesmente a recuperar estes conhecimentos, para que sejam aprendidos pelos estudantes, de maneira paralela aos conhecimentos próprios da historiografia, da filosofia e das ciências modernas. É preciso elaborar os conteúdos curriculares,

a partir de investigações que mostrem as possíveis sinergias que existem entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos. Apropriar-se dos saberes tradicionais e científicos requer envolver-se nas formas de vida em que esses saberes são elaborados.

O diálogo de saberes pressupõe não apenas que há distintas maneiras de compreender e organizar a realidade, mas que os indivíduos e povos de diversas culturas compartilham o mesmo esforço análogo de compreender o mundo e de se compreenderem assim mesmo no mundo.

Logo, a educação escolar quilombola não deve se render a prática de 'universalização de conhecimentos', até porque em sua concretização, não se dissocia da educação quilombola, isto é, da educação realizada no interior do grupo cultural no qual a criança pertence e se desenvolve. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram elaboradas visando organizar esta integração curricular:

Professora Ifé: Esse documento deixa entendido que o currículo tem que contemplar as necessidades da comunidade, os conhecimentos e trabalhar essas questões (étnico-raciais). Outra coisa, eu tenho 15 anos nessa escola, e nunca percebi uma preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação em solicitar ou até mesmo oferecer uma formação pra gente neste sentido.

A docente acima denuncia que a Gestão Municipal de Educação - Jequié/BA, nestes 09 anos (contados a partir da certificação do Barro Preto como comunidade quilombola), não manifestou preocupação com a execução dessas diretrizes em nível municipal, tampouco, com a formação docente nesse sentido, o que inevitavelmente dificulta a sua concretização. É de conhecimento público que antes de se iniciar o calendário letivo, a Secretaria da Educação realiza uma jornada pedagógica com todas as escolas da rede municipal, a fim de elaborar o planejamento anual e, ainda assim, a educação escolar quilombola não recebe visibilidade. Abaixo, um relato da Professora Adeola quanto à educação escolar quilombola:



Professora Adeola: Eu tava vendo no *facebook* uma pessoa elogiando o Milton Santos (outra escola situada na comunidade), até uma pessoa que eu acho que é do governo, e assim..., eu gosto sempre de ler os comentários, e dentro dos comentários tinha outro homem fazendo crítica, dizendo que **enquanto as melhores escolas de Jequié estavam ensinando física, química, preparando os estudantes para o vestibular, a escola quilombola estava se preocupando em ensinar capoeira...**, e também citou uma comida que não me recordo, mas que é de origem africana. Aí eu pensei: às vezes as pessoas são tão ignorantes em relação a determinadas coisas e fica se fazendo (sic) comentários que não tem nada a ver..., que acha que por ser uma escola quilombola, só vai estar ensinando aquilo relacionado, e assim, eu acredito que até dentro da comunidade aqui tem preconceito e a resistência, porque assim..., quando fala da cultura negra, até por conta da questão religiosa se pensa logo que é do candomblé, então como todo meio tem evangélicos, acabam achando que vai ensinar macumba pras crianças..., como já tivemos até prova aqui mesmo. Uma vez a coordenadora trouxe uma pessoa, uma dança cultural africana e a mãe de um aluno meu que é evangélica disse assim: "- ah! É por isso que a criança ficou desse jeito, traz um negócio desse pra apresentar"; mas eu senti que ela falou muito (no sentido) religioso, tipo assim, "essa coisa de macumba", e por isso que a criança ficou desse jeito. O que eu to (sic) querendo dizer é que até dentro da comunidade, tem essa coisa de resistência, de preconceito. (Grifos nossos)

Essa fala reproduz muitos preconceitos, contudo, é preciso se ater àquele que está diretamente relacionado aos conteúdos ensinados pela escola quilombola; no trecho "enquanto as melhores escolas de Jequié estavam ensinando física, química, preparando os estudantes para o vestibular, a escola quilombola estava se preocupando em ensinar capoeira", é possível constatar a valorização por uma prática escolar monocultural, isto é, eurocêntrica, branca, ocidental e colonizadora.

No âmbito da educação, especialmente na educação formal, na escola, a colonização atual opera através da implementação de políticas neoliberais, orientadas pelos princípios do mercado e da competição, que reduz a educação a questões operacionais, com ênfases nas avaliações de larga escala no nível nacional e internacional, com uma lógica produtivista e limitada, que promove a formação de sujeitos empreendedores e consumidores, treinados para responder a exames uniformizados que afirmam uma cultura de *rankings* e premiações, assim como a continuação de currículos monoculturais, que privilegiam e entendem como o único conhecimento existente e válido o construído a partir do enfoque ocidental (Euro - Estados Unidos - cêntrico). Levando, segundo Candau (2015, p.22), ao

desenvolvimento de um pensamento pedagógico que podemos classificar como débil e “light”, mas com um forte impacto colonizador e dominador. (SACAVINO, 2016, p.189-190)

É preciso contestar com força a educação monocultural, as verdades intocáveis, os livros didáticos, as armadilhas ideológicas, enfim, as concepções de culturas hegemônicas. Os processos educativos, sobretudo, em realidades escolares quilombolas, não podem acontecer sem o devido reconhecimento da diversidade cultural, e é por essa razão (descolonizadora) que a educação intercultural se faz tão necessária:

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (SACAVINO, 2016, p.191).

Portanto, o que as professoras da Escola Municipal Padre Antônio Molina precisam compreender é que a escola quilombola se contrapõe à escola colonizadora tradicional, sobretudo, quando incorpora a educação comunitária à educação escolar.

O segundo momento se configurou com a culminância das discussões procedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, via de regra, foi exibido um documentário<sup>1</sup> que retrata as demandas e dificuldades para a concretização da escolarização em contextos quilombolas, elucidando as possíveis dúvidas e embasando as professoras para o momento seguinte.

Para finalizar o encontro, o GD foi dividido em 03 subgrupos cujo objetivo estava na resolução da seguinte situação problema:

---

<sup>1</sup> Documentário: Sala de Notícias Quilombos e Quilombolas.

- Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, escola quilombola é aquela que atende alunos/as oriundos das comunidades remanescentes de quilombo; ou seja, é a escola que está situada dentro ou nos entornos de tais comunidades. Entretanto, muitas escolas consideradas quilombolas NÃO possuem estrutura e recursos pedagógicos para efetivar essa modalidade de educação. Considerando que vocês são professoras de uma destas escolas, e que a gestão escolar solicita suas sugestões sobre o que fazer a curto, médio ou longo prazo (escolha a opção) para tentar solucionar/atenuar o problema, pergunta-se: quais seriam as suas sugestões?

Após três minutos para reflexão, os subgrupos apresentaram suas respostas para a situação problema, no entanto, percebemos que mesmo sendo uma ocorrência fictícia, as professoras creditaram o contexto às suas realidades, e responderam:

Professoras Kambo e Abomalé: Essa questão tem que vim da secretaria municipal de educação, então, isso aí, vai depender muito da coordenadora da escola, abraçar, e assim..., pra gente poder fazer um trabalho, porque do jeito que vai, nunca agente vai ter um trabalho, nunca vai formalizar, vai ficar esperando, esperando (sic), então é isso, depende muito da coordenação e direção.

Professoras Ìfé e Yá: Nós achamos que o primeiro passo já foi dado, que é esse grupo (GD), porque aqui na escola só uma (professora) já tomou curso, mas nós nunca tomamos, só coisa que lemos por aí, mas tudo muito superficial. Agora, o grupo foi importante porque nos apresentou a educação quilombola, essa questão de étnico-racial e aí é questão mesmo de implementar. A gestão da escola já tá (sic) ciente de que tem que trabalhar isso aí, que é obrigação, então, achamos que o primeiro passo já tá (sic) sendo dado, porque não depende só da gente, né? Existe uma direção, uma coordenação, existe um currículo maior, apesar que aqui nem tem.

Professoras Adeola e Ipã: Achamos que tem que partir da parte gestora porque não depende só das professoras e não tem nada melhor do que pesquisar, entender..., é preciso correr atrás e envolver a comunidade nisso. Elaborar um projeto para ir trabalhando desde o início do ano.

Observamos uma unanimidade nos subgrupos em atribuir a concretização da educação escolar quilombola à Secretaria Municipal de Educação em consonância com a gestão escolar, o que procede, considerando as hierarquias de cargos e autoridades; entretanto, as professoras isentaram suas responsabilidades nesse processo, e somente um subgrupo apresentou as sugestões no sentido de 'envolver a comunidade e elaborar um projeto para ser trabalhado desde o início do ano', contudo, foram sugestões superficiais e que deixaram lacunas acerca de sua implementação. Em resumo, um quesito importante não foi citado: a formação docente.

#### *GD 02: Resistência negra*

No segundo encontro do foram realizadas duas atividades: 1) leitura e discussão de texto acerca da resistência negra na história e 2) explanação de slides com citação de exemplos de resistência negra contemporânea.

O texto trabalhado no primeiro momento intitula-se: 'A resistência dos Escravos'<sup>1</sup>, de Rainer Sousa, um professor de história. Trata-se de um texto pequeno e ao mesmo tempo didático, que apresenta um corolário de resistência negra no âmbito do espaço colonial. O autor destacou como resistência histórica: as fugas; as sabotagens para prejudicar a produção da fazenda; o preparo de ervas com propriedades abortivas - no caso das escravas grávidas; as emboscadas para assassinar os feitores e senhores de engenho; os atentados contra a própria vida - quando não suportando mais o signo de abuso e sofrimento; a associação de orixás com os santos católicos - uma resistência cultural; e a mais formidável

---

<sup>1</sup> Texto retirado do site do Brasil Escola, disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/a-resistencia-dos-escravos.htm>.

forma de resistência histórica: os quilombos, uma organização sociopolítica própria e peculiar.

Sobre a resistência histórica, Oliveira (2016, p.177) registra:

Ela assumiu desde as guerras regulares ou de guerrilha, nos infinitos quilombos, na rebeldia frente ao embarque nos navios tumbeiros, nas revoltas nesses navios, no suicídio, no aborto, na acumulação de recursos para obter carta de alforria, nas insurreições, como a Revolta dos Malês em Salvador em 1835, até a implantação de instituições (os quilombos, as irmandades religiosas, o candomblé, a umbanda, a capoeira e etc.) que mantém a continuidade de vários de seus valores originários, que promoveram (...) a coesão grupal e a ocupação de espaços sociais negados pela política de embranquecimento da sociedade hegemônica. Estas resistências, (...) se configuram em meio às piores atrocidades cometidas pela política genocida-etnocida branca europeia.

Com a finalização da leitura coletiva do texto, uma professora fez um comentário que pareceu compartilhada pelas demais professoras do GD, na medida em que estas não se manifestaram de forma contrária:

Professora Yá: Quando a gente aprende na escola sobre os negros, sobre os escravos, não é citado essa parte da resistência, eu mesma nem imaginava que essas formas..., fugas, abortos, tirar a própria vida era resistência, e isso também não foi citado na faculdade, até porque não tinha essa disciplina, então, eu to (sic) entendendo isso agora.

No segundo momento, foi apresentado um slide apenas com imagens de manifestações da resistência negra que vem sobrevivendo há mais de cinco séculos, a saber:

- Religiosidade: terreiros de candomblé e umbanda;
- Estética: mulheres negras com turbantes;
- Corporeidade: cabelos crespos e volumosos;
- Luta/Artes: capoeira;
- Culinária: pratos típicos da cultura afro-brasileira, como o acarajé.

Esse momento motivou alguns questionamentos, sobretudo em relação à questão da auto-atribuição, uma vez que resistir implica em se

reconhecer como negro, expectativa que as professoras alegaram ser difícil de identificar em suas salas de aula, conforme depoimentos abaixo:

Professora Kambo: E quando o próprio negro (sic) não se aceita, não se assume como negro?

Professora Adeola: Tem que ter uma conscientização na comunidade sobre isso (resistência negra), entendeu? Até porque as próprias crianças negras não querem se aceitar.

Professora Ipã: Eu tenho um aluno que quando ele senta do lado de uma coleguinha que é negra, ele fica se afastando dela, ele não quer sentar junto dela, e ele é moreno puxado pra negro.

Professora Yá: Essa semana teve um caso assim, o menino virou pra menina e falou: "- se afasta de mim", aí eu perguntei por quê? E ele respondeu: "porque ela é preta" e ele também era.

Os relatos das professoras denunciam a negação das crianças em se reconhecerem como negros/negras. No entanto, essa auto-rejeição advém do imaginário coletivo presente socialmente, das representações sobre o negro em materiais didáticos e outros artefatos culturais (músicas, filmes, novelas), assim como da educação eurocêntrica presente na escola. Munanga (2005, p.16) sinaliza que "a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse fenômeno", de negação.

Ainda na continuidade da apresentação dos slides, a imagem de uma 'baiana em um tabuleiro de acarajé', ilustração que elenca alguns elementos, tais como a religiosidade e a culinária repercutiu da seguinte forma:

Professora Adeola: Muita gente não come acarajé, porque o acarajé é oferecido a lansã, mas isso não significa que todos os acarajés são oferecidos a lansã. Tem gente evangélica que diz: "- ah, eu não vou comer acarajé porque é uma oferenda", não tem nada a ver. Então, eu acho que tudo é questão de esclarecimento, de informação.

Professora Yá: Mas é diferente, sabe por quê? Eu sei que é uma questão de conhecimento, a pessoa (evangélica) não pode ser ignorante. No caso de pessoas que não quer (sic) comer por

---

causa da religiãO é diferente, porque não só o acarajé, pode ser outras coisas..., e aí você comer e lhe prejudicar. Eu não como, eu sou evangélica e não como o acarajé.

Observamos aí uma divergência de opiniões, enquanto a primeira professora reconhece o alimento acarajé como uma manifestação da resistência negra, isto é, que vem sobrevivendo ao longo dos anos como uma "africanidade brasileira" (SILVA, 2005), a segunda professora admite ter receio de degustar o alimento e lhe fazer algum mal, visto que o acarajé foi criado dentro dos preceitos das religiões de matrizes africanas como sendo uma oferenda a uma orixá (Iansã), o que ela considera como algo ruim, prejudicial do ponto de vista espiritual/religioso.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005, p.155).

Essa lógica de construção nos leva a afirmação que os africanos e seus descendentes realizaram e realizam uma ocupação de espaços no seio de uma sociedade que os queira e os quer de fora. Suas formas de lutas, resistências e afirmação existencial os fizeram sondar o terreno, verificando pontos suscetíveis para avanços e recuos, e quando foi preciso, quebraram as resistências opressoras se afirmando culturalmente e socialmente (OLIVEIRA, 2016, p.177).

O conflito de opiniões entre as Professoras Adeola e Yá evidencia que dentre todas as formas de resistência negra, a que mais incomoda é a do campo religioso; e esse incômodo está associado ao racismo, prova disso é que de todas as imagens contidas no slide, a única que foi comentada pelas professoras associa-se à religiosidade. Para Oliveira (2016, p.181), "o fenômeno da religiosidade de matriz Africana é o lugar onde mais se expressa o racismo no Brasil, entretanto, é também onde a resistência negra demonstrou uma capacidade de afirmação de identidades surpreendente". Enfim:

Quando os colonizadores europeus começaram a traficar africanos para as Américas, não se imaginava, à época, que os africanos escravizados seriam capazes de resistir. Com suas

culturas, desprendidas das formas sociais originárias, eles recriaram e reterritorializaram meios de convívio e organização, principalmente na órbita religiosa, fora do controle dos europeus (OLIVEIRA, 2016, p.175).

Finalmente, o contato do GD com o tema/conteúdo 'resistência negra' foi relevante na medida em que estudar e discutir as manifestações desse fenômeno significa:

Tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p.156)

### *GD 03: Teorias raciais*

O terceiro encontro do GD teve por finalidade debater as questões relacionadas às 'Teorias Raciais' e ao negro no período pós-abolição. O encontro foi desenvolvido levando em consideração quatro categorias: Darwinismo Social, Racismo Científico, Antropometria e as Teorias Evolucionistas. Cabe aqui o registro que o conjunto formado por essas quatro categorias demandariam um curso específico e paralelo; neste sentido, como o GD tem uma dinâmica diferente no sentido de capturar discursos, elaborações e percepções acerca de determinado centro, a discussão foi breve, porém não superficial.

Para estabelecer o diálogo inicial, foi perguntado às professoras: 'O que é racismo?'. Como não houve iniciativa de resposta, utilizou-se então, como estratégia para captação das primeiras falas do grupo a modificação da pergunta para: 'Como você se classifica racialmente?' 03 professoras responderam:

Professora Kambo: Na minha certidão mesmo, ta (sic) como parda, mas hoje não sei dizer.



Professora Ipã: Na minha certidão de nascimento tá lá (sic) branca; mas quando o IBGE veio na minha casa e eu coloquei negra, o rapaz disse assim: “- não, a senhora não pode botar negra, então a senhora bota parda”, eu fui e botei (sic). Mas, eu sofro muito preconceito por conta do meu cabelo; e aí às vezes me perguntam: “- quantos baseados (cigarro de maconha) você fumou hoje?”. Pessoas da nossa convivência, a pessoa que me perguntou isso é negra do cabelo alisado.

Professora Ifé: No Brasil, principalmente porque nós não somos só brancos e negros, somos brancos, negros e índios, eu vejo isso (mestiçagem) na minha família, então eu sou o quê? Eu não sei o que eu sou..., eu não posso dizer que sou branca, não posso dizer que eu sou negra e também não posso dizer que sou índia. Quando o IBGE me pergunta eu digo que sou parda, mas nem sei se sou.

Alguns aspectos precisam ser considerados nas respostas das professoras: o primeiro reside no fato de que as 03 respondentes não souberam se definir racialmente; o segundo ponto consiste na concepção equivocada que elas têm acerca da raça, visto que consideram o fenômeno apenas em aspectos biológicos, tais como a cor da pele e a textura do cabelo; e o terceiro e mais agravante aspecto, é que as professoras não possuem uma identidade étnico-racial constituída. Na verdade, o sistema de classificação do IBGE leva a inúmeras dificuldades, conforme pontuou uma das docentes.

Tendo como ponto de referência os encontros anteriores do GD, é preciso ressaltar que esse cenário era previsível; desse modo, um slide havia sido preparado com um sucinto resgate histórico acerca do advento e manutenção das teorias raciais no Brasil (séc. XIX).

Expusemos desde a não inclusão do negro na sociedade no período pós-abolição da escravatura, passando pelas concepções de que as diferenças físicas e/ou biológicas se constituíram como aspectos de hierarquização racial e social - posta a tese de superioridade intelectual da raça branca (Racismo Científico), percorrendo até a ideologia de mistura de raças (mestiçagem) como um atraso para as civilizações (Darwinismo Social), e chegando até as doutrinas que tentavam explicar a suposta inferioridade intelectual e incidência ao crime da raça negra por meio da proporção e análise do seu crânio e

cérebro (Frenologia e Antropometria); concluindo a apresentação dos slides nas teorias genocidas de embranquecimento (Teorias Evolucionistas), onde a mestiçagem começa a ser avaliada positivamente, como uma estratégia de embranquecimento populacional, e em seguida, se concretiza no mito da democracia racial. Acerca desta ideologia de embranquecimento a Professora Ifé relata:

Professora Ifé: Eu sou casada com um homem negro. Quando eu tive meu primeiro filho que o menino nasceu com a pele branca, minha sogra fez praticamente uma festa. Ela disse que meu filho estava **limpando a família** e que eu tinha a **barriga limpa**.

Esse relato trazido pela Professora Ifé foi importante para sinalizar ao GD o quanto as teorias raciais disseminadas ao longo do séc. XIX ainda influenciam as percepções contemporâneas acerca da população afro-descendente. É preciso analisar o sentido desse discurso, embora sejam duas expressões condensadas, a idéia de 'barriga limpa' e/ou de 'clareamento da família' fortalece o imaginário coletivo de que a brancura relaciona-se com a beleza, inteligência; neste caso, se a expressão utilizada tivesse sido 'barriga suja' seria o mesmo que dizer 'barriga impura, barriga negra'.

Durante a explanação dos slides, as professoras fizeram muitas anotações, contudo, quando provocadas a compartilharem suas escritas, constatou-se que elas estavam associando os temas apresentados às suas observações cotidianas, conforme destaques abaixo:

Professora Ipã: Eu tenho duas sobrinhas negras, a mãe é branca e o pai é preto..., os tios não aceitam, não admitem, quando as meninas soltam os cabelos, eles ficam achando que é descuido, descaso. Que elas não penteiam o cabelo; eles querem que peguem o cabelo das crianças e encham de presilha (sic), porque acham que deixar o cabelo afro solto é porque não está (sic) sendo cuidado. E o pior, é que esses tios são negros; as meninas nem tem o direito de soltarem os cabelos.

Professora Yá: Muitas vezes, o pior racista é o próprio negro. Ele não se aceita como negro, pelo seguinte, pela miscigenação né isso? Ele o mestiço como é chamado, por exemplo, o

moreninho, ele não se considera negro. O negro só quer andar com o cabelo alisado, eu conheço muitas pessoas assim.

Professora Kambo: O próprio negro, ele é mais racista que o branco, porque ele mesmo fica todo desconfiado, né?

Observa-se no primeiro depoimento que a Professora Ipã se rebela contra as práticas discriminatórias manifestadas às suas sobrinhas negras; enquanto as Professoras Yá e Kambo ainda apresentam percepções muito colonizadas, na medida em que consideram o 'negro mais racista que o branco'. Essa frase apresenta elementos já naturalizados no imaginário social, o de que o negro é racista. Importa salientar que o racismo é um discurso extremamente bem elaborado e que funciona como tecnologia, sendo reatualizado constantemente. As docente acabam, muitas vezes, reproduzindo/retroalimentando esse discurso, fazendo com que ele permaneça sempre operante. Reside nisso a importância da formação continuada na perspectiva intercultural, pois:

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente. Tendo presente, como afirma Quijano (2000), que (...) na invasão colonial, faz mais de quinhentos anos que a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e os levou a impor o modelo europeu de formação do estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Afirmando ainda que a colonidade de poder estabelecida sobre a idéia de raça (branca) deve ser admitida como um fator básico na questão da formação nacional e do estado-nação, assim como na conformação e estruturação de suas sociedades. A partir dessa primeira discriminação racial, se fundam as "novas identidades sociais da colonialidade" (brancos, negros, amarelos, indígenas e mestiços), do mesmo modo que as geoculturas (Ocidente ou Europa, América, África, Oriente), impondo-se uma relação assimétrica de poder/subordinação em todos os âmbitos e dimensões: materiais, subjetivas, individuais e sociais, diante da hegemonia branca e eurocêntrica do ocidente (SACAVINO, 2016, p.190).

(...) o desafio e o foco principal de uma educação descolonizadora e intercultural é precisamente enfrentar, desconstruir e transformar esse núcleo das relações coloniais. (...) a interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2007, p.7-8), é uma construção de e desde os grupos/comunidades que têm sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma

proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada dessa forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto de diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida plena para todos e todas (SACAVINO, 2016, p.191).

Assim sendo, a educação descolonizadora e intercultural é uma proposta de articulação das diferenças e diversidades, da ruptura de poder hegemônico e da construção de relações equitativas e igualitárias, tendo em vista que:

No desenvolvimento de uma educação descolonizadora e intercultural crítica não se trata de excluir o ocidente desta proposta de mudança de vida, nem de negar o seu potencial de contribuir para a construção destes mundos outros possíveis. Isso exatamente foi o que fez o ocidente, quando impôs sua proposta para "salvar" as almas primitivas dos bárbaros com o modelo de civilização racionalista e dominador, e advogou uma verdade que excluiu o outro, e se adjudicou a função salvacionista de uma humanidade sub-humanizada que, segundo o ditame eurocêntrico, vivia na obscuridade, na ignorância e não tinha nenhuma possibilidade de ascender por si própria ao lugar das luzes e da civilização (SACAVINO, 2016, p.200).

### **Considerações finais**

Neste artigo analisamos a contribuição de um grupo de discussão para a formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a abordagem das relações étnico-raciais.

A realização do GD como espaço/tempo de pesquisa demonstrou que a formação inicial e também a continuada das professoras não abordou a temática das relações raciais, motivo pelo qual a formação ofertada por meio de nossa pesquisa tornou-se importante.

Embora houvesse esforço e dedicação das professoras para compreender as temáticas debatidas no GD, a cada encontro seus discursos denunciavam a formação colonizada que receberam, bem

como uma prática docente eurocêntrica e monocultural, que não privilegiava a diversidade cultural.

O grupo de discussão se configurou como um rompimento de suas percepções monoculturais, reforçando a necessidade de formação continuada acerca da temática a fim de que sejam construídas práticas curriculares que considerem a diversidade étnico-racial.

### Referências

- CALLEJO, J. **El grupo de discusión**. Introdução a uma prática de investigation. Barcelona: Ariel, 2001.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Editora Vozes, 2.ed. Petrópolis/RJ, 2008.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FABRA, Maria Luísa; DOMÈNECH, Miguel. **Hablar y escuchar**, Barcelona, Paidós, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília S. de (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU,

Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. O encontro com a pesquisa qualitativa na perspectiva construtivo-interpretativa: um enfoque no grupo de discussão. In: SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e sexualidade**: grupos de discussão como possibilidade formativa. Jundiá, Paco Editorial, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

TUBINO, Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, p.241-260, maio/agosto, 2006.

**Submetido em:** 15/11/2023

**Aprovado em:** 22/12/2023