

Formação docente: do infinito ao particular! Narrativas sobre gênero, raça e religião

Maria da Anunciação Conceição Silva¹

Resumo:

Apresento, neste artigo, narrativas de docentes/alunos da Plataforma Freire - Pafor, que atuam nas escolas dos municípios da região do sisal baiano. Os participantes do projeto, em sua maioria, possuem mais de dez anos de atuação profissional na educação básica. A partir das narrativas sobre suas histórias de vida no contexto escolar, analiso como os docentes/alunos problematizam e refletem suas experiências acerca das questões raciais, de gênero e de religião no cotidiano das suas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo teórico, cuja metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa por meio de encontros / oficinas. Evidencio, ainda, a relevância das atividades de estágio supervisionado como um instrumento de formação docente para repensar a dinâmica didática e pedagógica das escolas polo e as possibilidades de transformação dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Palavras chaves: Formação de Professor. Gênero. Raça.

¹ Mestre em Gestão e Especialista em Planejamento de Gestão Educacional. Professora do Departamento de Ciências Exatas – UNEB, Campus II. anunciacaosilva2402@gmail.com

Teaching education: from the infinitive to the private! Narratives about gender, race and religion

Abstract

This paper aims to present some narratives of teachers / students from the Freire Platform – Pafor, who work in schools of cities which are placed in the region known as “sisal baiano”. The majority of the project participants have been working with basic education for over ten years. From the narratives about their life stories in the school context, it is analyzed how teachers / students problematize their experiences on issues of race, gender and religion in their everyday teaching practices. This is a theoretical study, whose methodology was the qualitative research through meetings / workshops. It was also highlighted the relevance of supervised internship activities, seen as a teacher training tool to rethink the didactic and pedagogical dynamics of schools and the possibilities for transformation of the students who are involved in the learning process.

Keywords: Teacher Training. Gender. Race.

Formación docente: ¡Del infinito al particular! Narrativas sobre género, raza y religión

Resumen

Presento en este artículo narrativas de docentes / alumnos de la *Plataforma Freire – Pafor* que trabajan en las escuelas de los municipios de la región del *sisal baiano*. Los participantes del proyecto, en su mayoría, poseen más de diez años de experiencia profesional en la educación básica. A partir de las narrativas sobre sus historias de vida en el contexto escolar, analizo cómo los docentes / alumnos problematizan y reflejan sus experiencias sobre las cuestiones raciales, de género y de religión en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Se trata de un estudio teórico, cuya metodología utilizada fue la investigación cualitativa a través de reuniones / talleres. Evidencio también la pertinencia de las prácticas educativas supervisadas como una herramienta para la formación de docentes, con el objetivo de repensar la dinámica didáctica y pedagógica de las escuelas y las posibilidades de transformación de los alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Género. Raza.

Infinito Particular!

*Eis o melhor e o pior de mim!
O meu termômetro o meu quilate
Vem, cara, me retrate. Não é impossível
Eu não sou difícil de ler!
Faça sua parte. Eu sou daqui eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara.*

*Não vê, tá na cara, sou portabandeira de mim
Só não se perca ao entrar. No meu infinito particular
Em alguns instantes.
Sou pequenina e também gigante
Vem, cara, se declara. O mundo é portátil
Pra quem não tem nada a esconder.*

*Olha minha cara
É só mistério, não tem segredo.
Vem cá, não tenha medo
A água é potável daqui você pode beber
Só não se perca ao entrar. No meu infinito particular.
Letra de: Marisa Monte*

Introdução

Considero que o racismo, as diferenças de gênero, de religião e a desigualdade socioeconômica caminham lado a lado. A escola, ao silenciar-se diante de práticas de discriminação e preconceito, fortalece ideologicamente essas desigualdades e inviabiliza a construção de novas práticas pedagógicas. Assim, pensar a educação no meio rural é pensar as desigualdades socioeconômicas e estruturais que o constituem.

A pobreza deve ser assimilada como um conjunto de carências antagônicas com causas diversificadas e que incide de forma impiedosa no acesso e permanência na educação. Na região do sisal são recorrentes os subempregos, trabalhos domésticos, agricultura de subsistência e os benefícios sociais como principais fontes de renda da população pobre. Incidem, ainda, casos de abandono escolar das crianças para ajudar financeiramente as próprias famílias, problemas de saneamento básico, escolas públicas com fragilidades estruturais, classes multisseriadas e carência de professores na educação básica com formação de nível superior.

Nesse sentido, Demartini (2012:10) afirma: “No Brasil, a sociedade é representada, sobretudo, pelas elites intelectuais orgânicas, por polaridades, chamando atenção para as dicotomias muito pouco perceptíveis, como a divisão rural-urbana, em que a população rural é desqualificada”. Na região sisaleira da Bahia, o principal produto agrícola, o sisal, apresenta declínio no processo de produção e fragilidade econômica em função dos longos períodos de seca. Esse fato passa a incidir de forma direta nas condições de vida dos moradores e, de modo mais incisivo, manifesta-se na população economicamente desfavorecida que é majoritariamente negra. A descrição preliminar e resumida da região revela características das cidades de Valente e Conceição do Coité, sendo a última, principal centro econômico da região.

No cenário descrito, a educação tem fundamental importância no processo de construção da identidade dos seus sujeitos/alunos. Desse modo, quando falamos formação de professores, de questões de gênero, de raça e de religião, falamos de fatores sociais, políticos e culturais que são vivenciados por esses sujeitos e mediados por opções políticas ideológicas que se aproximam e se distanciam em diferentes contextos históricos. Optei por essa tríade: raça, gênero e religião, por acreditar que o processo educativo requer falar e conviver com o outro na sua diferença a partir de elementos que suscitem aspectos considerados importantes para compreender, na educação, a importância do respeito à alteridade. Sabemos que as diferenças costumam ser utilizadas para fortalecer as desigualdades, embora, enquanto seres humanos e sujeitos sociais, uma das características que mais nos tornam semelhantes é a diferença.

Este artigo não tem a pretensão de abranger as dimensões de gênero, de raça e de religião em profundidade, mas destacar informações que convergem, especialmente, para o respeito e o desenvolvimento humano dos sujeitos/alunos em processo de formação educativa. Ademais, é recorrente no contexto escolar que a tríade gênero, raça e religião atenda padrões e crenças previamente estabelecidas como ideais, sem refletir sobre a identidade dos sujeitos/alunos. As características que fogem desses padrões costumam ser invisibilizadas ou estigmatizadas, gerando conflitos, silêncios,

dúvidas, inquietações e interrogações. Esse panorama exige do docente uma atuação mais intervencionista sobre as identidades presentes na escola e as formas como estas são trabalhadas.

Advogo que nos momentos das narrativas, o sujeito dá sentido e significado às experiências vividas. Nesse caso, as experiências vivenciadas na escola. As narrativas constroem novas possibilidades e aprendizagens sobre o eu e o contexto, tendo como referência sua infinita e particular história de vida. Os estudos de Souza (2012) afirmam que a:

(...) utilização do termo História de Vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2012, p. 18).

Durante as visitas de estágio supervisionado, pude identificar, na maioria das escolas, a ausência de imagens de crianças e adultos negros e negras na decoração das salas, ainda que as crianças e as(os) docentes/alunas(os) sejam majoritariamente negras (os). Para entender a ausência da identidade negra e adentrar no infinito particular dos 30 docentes/alunos, foram realizados três encontros/oficinas no campus da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) do município de Conceição do Coité. Durante os encontros/oficinas, utilizei a música *Infinito Particular* dos compositores Mariza Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Bronw, destacando sempre que “Não é impossível, eu não sou difícil de ler”, a fim de valorizar e resgatar, a partir das perguntas geradoras, suas narrativas de vida. Por acreditar que, como asseveram Souza e Soares, (2008:192) a narrativa “pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história”.

Partindo deste princípio, nos encontros/oficinas as perguntas geradoras ocorreram na seguinte sequên-

cia: I - Qual a sua lembrança escolar sobre a importância do povo negro para o Brasil? Caso não tenha vivenciado essa experiência na escola, o que você pensa sobre isso? II - Em sua experiência escolar como eram definidas as relações e os papéis entre meninos e meninas? III - Qual a sua lembrança das atividades escolares sobre religião e como você reproduz essas experiências em suas práticas?

A construção metodológica dos encontros/oficinas foi (re) significada, tornando-se mais fluidas e participativas à medida que os sujeitos /alunos construíam o sentimento de pertença e esqueciam que as atividades estavam sendo gravadas. Em cada encontro era lançada uma pergunta que era respondida de forma livre a fim de “evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializar e entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos” (SOUZA, 2006:136).

Utilizo as narrativas, pois acredito que, a partir delas, são potencializadas no sujeito referências que permitem compreender no coletivo caminhos para a construção da identidade pessoal que conduzam à reflexão sobre as práticas docentes e a um processo de *autopoiese*, como discute Maturama (2001) em *Arvore do conhecimento*. O processo de *autopoiese* favorece a transformação do modo de pensar dualista, originária da visão disseminada por Descartes (1973), para um modo de pensar articulado, crítico e reflexivo, proporcionando novas possibilidades e saberes tanto para o docente quanto para o sujeito da aprendizagem.

As narrativas como estratégia no contexto do estágio supervisionado

O debate sobre raça e religião nas ciências sociais e na escola é assimilado como um debate político-ideológico. Por sua vez, o conceito de gênero, decorre da necessidade de desconstruir a oposição entre os sexos. Raça, gênero e religião são categorias socialmente construídas e suas diferenças são concebidas no domínio do simbólico. Ao fazer uma analogia desta tríade com “Infinito

particular”, pretendo sinalizar que, em nossas escolas, o currículo e as práticas pedagógicas são impregnadas de ideologias e de valores que estão na gênese que alicerçam a sociedade, cuja política educacional foi constituída de forma dual e excludente.

As trajetórias de vida das docentes/alunas convidam-nos a refletir sobre os movimentos e as contradições implícitas ou ausentes nas falas, que defino como infinito particular, buscando perceber fatos que marcaram suas experiências educacionais e como essas incidem em suas práticas. As narrativas funcionam como processo de *autopoiese* pela possibilidade de (re) significação do processo pedagógico, pois, a educação e todo o sistema que a articula, incluindo aí os produtos culturais com os quais lida e cria, constituem essa vida social, política e econômica em que a comunidade escolar está inserida. Portanto, a educação e seus sujeitos são importantes para a compreensão da formação cultural das sociedades. Nesta perspectiva, Pimenta afirma:

O compromisso do professor vai além da constatação do que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio conhecimento. Então, se o professor não assumir essa dimensão da construção do saber dos alunos, ele pode ser dispensado, pode ser substituído pela televisão, pelas políticas que querem reduzir o investimento do Estado na educação, ou seja, estará abrindo mão da natureza da função de professor (PIMENTA, 2002, p. 15).

O professor não pode perder de vista as contradições presentes em seu contexto, pois a convivência no ambiente escolar reflete relações sociais mais amplas - o mundo real. Nesse sentido, o currículo tem importante papel para (re) significar quem somos, onde estamos e o que queremos da e para a educação. Enfim, o currículo é o lugar da contestação, das disputas ideológicas mediadas por eixos epistemológicos, determinantes sociais, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação ligados à classe, raça, religião e gênero.

A construção da identidade é mediada por interações sociais em que a escola tem fortes implicações. E pela sua importância política e sua dimensão ideológica, a escola deve ser considerada como *lucus* interventivo no processo de construção da identidade. Considerando que “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto uma posição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (Bourdieu, 1973:132). O docente, ao tomar consciência do poder que a sua prática exerce sobre os sujeitos da aprendizagem e das relações que coexistem no espaço escolar, pode, a partir de um currículo crítico e emancipador, delimitar ou desconstruir territórios e formas de segregações explícitas ou veladas. Isso significa fazer da sua capacidade reflexiva um divisor de águas, indo na contramão da visão otimista da escola como um espaço social, democrático e emancipador. Quem faz as transformações efetivas nas escolas são os docentes com a sua capacidade de ação crítica e reflexiva, como afirma Schon (2000):

A reflexão na ação realiza-se durante a ação em desenvolvimento, sem interrupções, para que o profissional possa interferir na mesma enquanto ela ocorre, reestruturando suas estratégias. Onde pequenos momentos de distanciamento são necessários para breve reformulação do que se faz, enquanto se faz. Assim, o profissional conversa com a situação em processo (SCHON, 2000, P. 123).

O exercício do apreender, sistematizado e formal, é o fenômeno do autoconhecer e de conhecer o outro, ressaltando suas diferenças e requer, sobretudo, a imersão no contexto, que nos remete à experiência cotidiana. De forma preliminar, pode-se afirmar que o conhecimento prático do estágio supervisionado é consequência da reflexão na e sobre a ação. Insere-se nesse processo a mediação teórica, que inclui também a análise de diferentes possibilidades de efetivar os processos formativos. Sendo assim, para entender e integrar narrativas e abordagens reflexivas é necessário considerar o estágio supervisionado como uma atividade de relacionamento humano, cujos elos são mediados por diferentes formas de poder que devem e precisam estar comprometidos com os aspectos políticos, afetivos, sociais, econômicos e, sobretudo, étnico cultural.

Os docentes/alunos atuam em espaços onde os silêncios falam, produzem e constroem identidades. Nesse percurso, encandeiam subjetividades movidas por fazeres e significados próprios, embora, diferentes, em um mesmo contexto de variados deslocamentos, pois: “O mundo rural, apesar da importância que tem para a economia do País, é sempre esquecido, quanto ao atendimento das populações que nele atuam geralmente marcadas por preconceitos que as desqualificam e excluem.” (Siqueira, 2012:18). Com base nas características presentes no meio rural-urbano descrito pela autora e nas minhas itinerâncias enquanto docente, defendo que a consciência crítica e reflexiva do contexto educativo deve estar em harmonia com a prática pedagógica. Pois, permitir que maiores possibilidades de rever as ações existentes, de desconstruir preconceitos e de atuar à face das implicações que inviabilizam o processo do ensinar e aprender.

O estágio supervisionado pautado nesses princípios leva-nos a duas consequências que se põem em movimento ininterrupto: o escutar e o aprender a agir, guiado pela escuta e consciência crítica. Contudo, creio que precisamos aprender a escutar no tempo certo. E isso é possível sim, pois as atividades pedagógicas são ações de relacionamento humano. Creio que, por isso, os docentes/ alunos (as) passam por um processo de desequilíbrio, no sentido piagetiano do termo, durante as aulas e orientações pedagógicas de estágio supervisionado. Piaget (1975) entende que o conhecimento é móvel e dinâmico, com momentos de equilíbrio e desequilíbrio. O desequilíbrio acontece quando surge o chamado conflito cognitivo. Esse conflito estabelece-se quando o esquema mental do indivíduo não contempla as situações nas quais está inserido.

Classifico como conflito cognitivo, o momento em que os docentes/alunos(as) passam a estabelecer uma tripla conexão/reflexão entre os conhecimentos teóricos recebidos, suas práticas e as angústias descritas durante as narrativas. Este conflito leva a percepção de que as práticas desenvolvidas em sala de aula estão alicerçadas na repetição e na linearidade monocultural de saberes didáticos que não suprem as necessidades pedagógicas de ensinar, tampouco estimulam o processo de aprendizagem dos alunos. Movidos(as) pela apropriação de novos saberes

políticos, didáticos e pedagógicos, os docentes/alunos constroem outro olhar para e com esses sujeitos.

Assim, os docentes redefinem suas práticas tanto pela necessidade de elaborar o planejamento de estágio, a ser acompanhado e avaliado pelo professor orientador, quanto pela insatisfação em relação às práticas até então desenvolvidas. Nesse movimento, ocorre o desejo de mostrar que de fato está sendo transformado com e por novos saberes, aliando as reflexões decorrentes das narrativas, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática no exercício docente. Podemos afirmar que as experiências narrativas, neste sentido, provocam a desequilíbrio, o desenvolvimento, a transformação ou o aprimoramento dos esquemas mentais já desenvolvidos pedagogicamente. Quando o equilíbrio restabelece-se e volta a ser majorante, é possível resolver e propor novas situações/conflitos.

As narrativas sobre gênero

As narrativas das docentes/alunas sobre o ingresso no mercado de trabalho revelam que, mesmo quando conseguem uma escolaridade maior ou um treinamento efetivo de suas capacidades e tentam colocações melhores, esbarram sempre no problema do preconceito racial e de gênero. Está evidenciado nas narrativas que a ascensão social e econômica dessas mulheres processou-se em ritmo mais lento que para os homens negros e, principalmente, para as mulheres brancas, já que, em sua maioria, tem que conciliar as atividades profissionais com as tarefas domésticas e, vez por outra, com atividades dos familiares na “lida com a roça”.

Nessa região, a condição de professora exercida, em sua maioria, por mulheres negras – principais provedoras das suas famílias –, representa um status social relevante por terem renda fixa e superior à média do local, que gira em torno de um salário mínimo. Essas mulheres autodescrevem-se fisicamente com insegurança, baixa-estima e conceitos desqualificantes em relação a sua estética e ao envelhecimento natural do corpo, decorrentes da idade e das condições socioeconômicas de origem. Essa autodescrição é resultante dos mercado-

res socialmente construídos que delimitam papéis e regras dos diferentes sujeitos, tendo como referência sua cor de pele ou o seu gênero. Isso gera marcas nos corpos e nas vidas dos diferentes sujeitos, impondo, de forma coercitiva, inúmeras limitações. Ao mesmo tempo, revela formas de poder que produzem desigualdades de pertencimentos sociais entre homens e mulheres.

Ante as narrativas, surge como proposta entre os docentes/alunos que os planos de aulas, durante o período de estágio, estejam voltados para o fortalecimento da educação pela diversidade de gênero e que as práticas educativas estimulem o equilíbrio entre as diferenças e possibilitem o convívio nas escolas com menos dualismo sobre o que é ou não permitido para meninas e meninos. O ponto de partida para essa mudança seria a revisão na decoração das salas de aula, com vista ao fortalecimento da diversidade racial, religiosa e de gênero.

Durante as narrativas, os questionamentos sobre as contribuições das mulheres em relação as suas histórias de vida e as práticas pedagógicas levam a novas construções e entendimentos do conceito de gênero. Assim, exige um pensamento plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos, redimensionando a ideia de família nuclear tendo o homem como principal provedor. Quando questionadas, se vivenciam em suas realidades um modelo de família nuclear com os homens como principais provedores, as docentes/alunas negam. Com isso, algumas passam a incorporar nas atividades outras formas de participação da mulher e modelos de arranjos familiares.

Para Ariès (1978), as restrições impostas ao matrimônio reconfiguraram-se ao longo da história, produzindo estruturas familiares diferentes. E, no modelo matrimonial monogâmico, como o nosso, a organização familiar modifica-se. As famílias possuem dinâmicas próprias que produzem e reproduzem estruturas sociais, emocionais e psíquicas para cada contexto. Sendo assim, é possível compreender porque as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao considerar-se os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997).

Atentar-se para a diversidade de gênero é rever o entendimento e a necessidade de inclusão na escola de diferentes formas de “masculinidades” e “feminilidades” existentes na sociedade e cujos comportamentos estão em oposição ou não, se estes atendem aos padrões legitimados socialmente. A visão das docentes/alunas sobre gênero é muito binária, sempre relacionada às atividades específicas para meninos e meninas. Nesse sentido, identifico a relevância do debate na escola à luz de uma perspectiva crítica e da dimensão de gênero que enfoque a percepção dos sujeitos da aprendizagem, a fim de desconstruir discursos homofóbicos ou sexistas. E assim, construir em sala de aula diálogos e atividades pedagógicas favoráveis a desconstrução do contexto histórico patriarcal e heteronormativo existente.

O debate dessa questão com as docentes deve ser construído com a crença que a escola, em sua missão de construção de pessoas críticas, deve permitir formar cidadãos que se posicionem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Cidadãos capacitados em refletir e compreender os limites da ética e do respeito à alteridade, em que as diferenças precisam ser respeitadas e jamais vistas como instrumento ou mecanismo de exclusão social ou política-ideológica.

As narrativas sobre raça

As relações raciais na educação são veladas e sistêmicas, na maioria das vezes, passam despercebidas. Sendo assim, ao pensarmos a escola como um espaço específico de formação inserida e mediada por num processo educativo bem mais amplo, saímos do pensamento linear de pensá-la apenas por meio dos currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Adentramos na escola com o objetivo de desconstruir as percepções imediatas, olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram, para analisá-la como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. E assim, os olhares dos docentes/alunos (as) lançados sobre o negro e sua cultura valorizam identidades e diferenças sem estigmatizá-las, discriminá-las ou segregá-las.

Com isso, são desconstruídos os mitos da democracia racial por meio das práticas pedagógicas e do material didático. Nas narrativas apontam para a forte presença da população negra nas trajetórias dos docentes, embora nas práticas pedagógicas a questão racial não se faça presente com a mesma intensidade. Como assevera Gomes: “É fato que a discussão sobre a questão racial, em específico, da diversidade, de maneira geral, ganhou um fôlego na sociedade brasileira do terceiro milênio” (Gomes, 2010:108). Porém, não modificou as desigualdades e as práticas educacionais em relação à população negra, especialmente, na educação básica. Os docentes afirmam a inexistência de racismo nas escolas, evocam o discurso que em suas cidades todos são iguais e se conhecem há muitos anos.

É preciso compreender que os docentes/alunos tiveram suas formações alicerçadas em uma escola de currículo eurocêntrico e, na maioria das vezes, a diferença racial estava associada à deficiência e a outros estereótipos que tentam invisibilizar ou desqualificar a identidade negra. Por isso, tão importante quanto perceber as entrelinhas das narrativas é possibilitar que esses sujeitos silenciados possam redimensionar suas práticas e compreender o valor da identidade negra na educação, assumindo o compromisso de transformação e de valorização de práticas antirracistas.

Os sujeitos envolvidos no processo educacional constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida. A escola apresenta-se como um dos espaços que interfere, e muito, no complexo processo de construção das relações e das identidades de alunos (as) e de professores (as). Nas narrativas, percebe-se que o tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marca profunda em relação à identidade racial. Essas experiências interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses percebem a si e ao outro no cotidiano escolar e as implicações nas próprias práticas. Nesse sentido, Souza discute:

Tornar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social, local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho se forja no cotidiano das escolas e como as ins-

tituições escolares rurais se personificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implantação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam no meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos culturais próprios desses espaços (SOUZA, 2012, p. 18).

Resgatar a identidade racial na escola rural é propor reflexões para quem, o quê, por que e como ensinar e aprender. É reconhecer os interesses, diversidades, diferenças sociais, histórica e cultural de nossas escolas e do povo negro. É posicionar-se em defesa da escola democrática e interétnica, que vê o estudante em seu desenvolvimento e pertença étnico cultural, considerando-os como sujeitos ativos da aprendizagem, detentor de interesses, necessidades, potencialidades e de cultura.

Uma das narrativas, que me chama atenção, refere-se à professora cuja escola fica situada em uma fazenda a 40 minutos de carro da sede do município. Trata-se de uma escola muito pequena, chão de cimento batido, com uma pintura branca desgastada na fachada externa, turmas multisseriadas que funcionam apenas no turno matutino, um banheiro bem simples e um espaço definido como cozinha, onde as merendas são armazenadas e distribuídas. Na parte externa há uma vasta área livre cujo chão intercala barro e grama.

A maior parte da estrada que liga a sede do município à escola não tem asfalto e é cercada por uma vasta vegetação que acompanha o entorno da escola. Esta tem a sua frente um campo de futebol e um bar onde nos finais de semana e feriados torna-se o ponto de encontro da comunidade. A professora desta escola é uma senhora com mais de vinte anos de docência, nascida e criada no povoado. Ela faz questão de demonstrar seu encantamento e orgulho com o ingresso na universidade. Sua formação em magistério foi na década de 70 na escola de segundo grau do município de Conceição do Coité. Desde então, são raras as oportunidades de qualificação profissional, restrita as semanas pedagógicas anuais e as atividades de coordenação pedagógica que ocorrem a cada quinze dias.

Esta foi uma das docentes que afirmou não haver racismo na sua prática e que nunca vivenciou situação de racismo ao longo da sua trajetória escolar, inferindo o discurso da democracia racial: “todos somos iguais”. Na escola em questão, dos vinte alunos da turma, duas crianças se destacam – loiras de olhos azuis –, filha de uma “moça” da região que foi para o sul do país, casou-se e voltou para a cidade com as meninas. Elas são consideradas as mais bonitas da escola, segundo o argumento da professora: “todo ano elas são eleitas rainha do milho para evitar ciúmes, ‘entre as meninas’, no ano em que uma é rainha a outra é princesa e assim vamos levando. As outras crianças não ligam, pois sabem que elas são realmente as bonitas”. As festas juninas são muito festejadas nas escolas, especialmente na zona rural. Nesse caso, ser Rainha do Milho tem uma grande relevância para o contexto escolar. Significa ser a criança mais bonita ou está entre as mais bonitas.

Inquieta e impressionada com o encantamento da professora em relação à estética e ao desempenho escolar das mesmas, fui enfática e, sem programar, trabalhamos com a história infantil *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, que compõe o acervo de livros da escola. Essa história foi usada como estratégia para despertar o debate sobre a cultura e a estética negra.

Para minha surpresa, no ano de 2013, a rainha do milho foi uma criança negra. A estética da sala foi radicalmente modificada com a presença de criança e adultos negros. Entendo que o período do estágio supervisionado deve trazer oportunidades de estimular as aprendizagens dos acadêmicos, levando-os a compreensão da prática docente também como processo de intervenção do fazer e do ser profissional da educação.

No meu entendimento, o debate sobre a invisibilidade do negro na educação tem como marco referencial os estudos de Ana Célia Silva, intitulado *A discriminação do negro no livro didático* na década de 90. Esse estudo abre as portas para outros questionamentos e percepções acerca da invisibilidade do negro nos espaços educativos. Ainda há um vasto terreno a ser arado e fertilizado, em especial, na educação do campo, no intuito de fortalecer a identidade da população negra na escola.

A educação ocupa lugar elevado e decisivo dentre os fatores responsáveis pela reprodução das desigualdades raciais que inibem a capacidade de ascensão educacional e social da população negra. E tem sido utilizada, muitas vezes, para ocultar as consequências sociais do racismo, à medida que as diferenças educacionais entre brancos e negros são silenciadas ou utilizadas para justificar as desigualdades e alimentar desempenho diferenciado e práticas discriminatórias de cunho racial no acesso e na permanência da população negra no sistema educacional.

As narrativas religiosas

Sabemos que o exercício da docência conduz a grandes e desafiadoras experiências, e, nesse percurso, as narrativas de vida auxiliam, de forma emblemática, a compreensão da relação que o professor estabelece com seu espaço de atuação e com seus sujeitos alunos. Lopes (1995) lembra que a escola, enquanto instituição de educação sistemática e intencional, foi desde sua criação um espaço planejado para imprimir um padrão social dominante. Sendo assim, é possível compreender porque muitas das narrativas sobre religião afirmam que, através da escola, conheceram apenas os valores católicos cristãos. Não havia, como não há, conotação de outras religiões. A única data em que se “falava” sobre as religiões de matriz africana era nas comemorações sobre o dia do folclore. “Esta fala”, na maioria das vezes, equivocada, estava restrita ao uso de roupas, indumentárias e quitutes vendidos pelas baianas de acarajé.

Será que isto é falar de religião de matriz africana? A resistência à cultura africana faz com que os docentes afirmem que não há terreiros de candomblés nas suas cidades. Existem rezadeiras que fazem rituais fechados, e apenas recorrem a esses locais em situações de doenças graves. Negam suas participações nas casas das rezadeiras, afirmando que quem costumava frequentar esses espaços eram suas avós, tias, parentes longínquos. Porém, descrevem com muita riqueza os detalhes as casas em que moram as rezadeiras e os rituais que praticam – bem próximo aos rituais do candomblé.

Entretanto, ao questionar um professor da Uneb do campus Conceição do Coité sobre a existência ou não de

terreiros na região, este afirma que não só existe como ele costuma frequentar. O professor destaca recorrência de pessoas que, mesmo nascidas na religião candomblecista, negam suas participações na religião. Todos têm o mesmo discurso: “Sou católico!”. Para ele, boa parte da sociedade local vê as religiões de matriz africana e seus rituais como algo desqualificante e, até mesmo satânico, principalmente em função do grande número de igrejas protestantes que se proliferam na região cujo público reproduz o discurso preconceituoso contra as demais religiões principalmente os candomblés. Essas igrejas têm interferido de forma significativa na formação espiritual da população, inclusive, modificando suas ações, pensamentos e condutas religiosas.

Embora o Brasil seja um país laico, as situações de intolerância em relação às religiões de matriz africana são conflitantes. Sabemos que toda intervenção educativa como forma de validar novas experiências escolares geram inquietações e muitas tensões. Isso não é diferente quando falamos sobre religião de origem africana na educação, pois representa uma arena de disputa que exige falar de raça e poder. O que não é fácil, mesmo em contextos em que a educação, com sua ação pedagógica, sejam contrárias aos objetivos do período colonial – o de disseminar a fé católica.

Creio que o papel da educação religiosa hoje deva ser de intervir e assim incluir na escola uma diversidade sem estereótipos e contrária a uma cultura hegemônica, que tem sido alimentada e servida como modelo dominante e perverso. Romper com esses paradigmas implica repensar as influências das religiões de matriz africana ou da identidade negra no processo de construção do currículo escolar que também deve ser objeto de constantes questionamentos.

Concluindo

Durante as narrativas pude perceber que o equilíbrio da diversidade racial, religiosa e de gênero no campo educacional possibilita inclusões e respeito de conteúdos que fortaleçam as relações entre as crianças. Ao mesmo tempo, auxilia os docentes/alunos a compreenderem

melhor sua própria experiência educativa, amplia a compreensão em relação à identidade negra, com possibilidade real de mudanças paradigmáticas no ambiente escolar em relação aos estigmas das diferenças, seja pela raça, religiosidade ou gênero.

É inquestionável que as diferenças, quando não trabalhadas, nas ações e atividades cotidianas da escola, impactam nas relações de convivência com o outro. Nesse sentido, devemos lembrar que: “As atitudes de preconceito desenvolve-se no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história.” (Silva, 2006:424). Não há dúvidas que o coordenador de estágio é responsável pela integração da tríade universidade, escola e comunidade. As escolas, durante o acompanhamento de estágio supervisionado, tornam-se espaços muito além das exigências acadêmicas e devem ser assimiladas como “locus” de (re) significação de saberes e aprendizagens que favorecem o crescimento pessoal e profissional de todos(as), especialmente, dos docentes/alunos. Por conseguinte, penso ser necessário compreender as narrativas como uma estratégia significativa de formação de professores e quando sistematizadas, criam condições provocadoras a reflexivas sobre a prática docente.

As narrativas situam-se num tempo e espaço determinado, podendo envolver um ou vários personagens. E mais ainda:

[...] uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas, esses constituintes [...] não têm vida ou significado próprios. Seu significado é dado pelo lugar que os sujeitos ocupam na configuração geral da sequência, como um todo, seu enredo ou fábula (BRUNER, 1997, p. 46).

Lembro, mais uma vez, que faço o discurso da formação no curso de graduação da Pafor, por considerar que a Plataforma Freire traz a cena um programa de graduação e formação, pois alunos (as) estão no exercício da docência. Sendo assim, o encontro com o conhecimento está implicado na prática de formação na ação pedagógica do sujeito da aprendizagem, envolvendo histórias de vidas concretas, memórias e tradições lo-

cais, além de dialogarem com o saber formal, buscam o aprendizado de novos modos de ensinar e aprender. Entendo que a eficiência desta experiência pedagógica, está na valorização das diferenças, como prática social ao permitir a inflexão de novas formas de conhecimento e de compreensão das diferenças étnico-racial no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, Pierre. (1983). Juventude apenas uma palavra. In *Questões de sociologia* (pp.230). Rio de Janeiro: Menos Zero.
- Deamartini, Zélia de Brito Fabri. (2012). Prefácio. In Elizeu Clementino de Souza (ed.), *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas* (pp.10). EDUFBA: Salvador.
- Gomes, Nilma Lino Alves. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e pesquisa*, 2(1), (pp. 32-45).
- Gomes, Nilma Lino. (2010). Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In, *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: ENDIPE.
- Gomes, Nilma Lino. (2009). Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana Heringer, & Marilene de Paula (ed.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil* (pp. 39-74). Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid.
- Louro, Guacira Lopes. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Revista Pro*, 19(2), (pp.29-40).
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2001). *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo, Pala Athenas.
- Piaget, Jean. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schön, D.(1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A, (ed.). *Os professores e a sua formação* (pp.79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D.(2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, Luciene M. Da. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista brasileira de Educação*, 11(33).
- Souza, Elizeu Clementino de. (2012). A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA.
- Souza, Elizeu Clementino de; Pinho, Ana Sueli Teixeira; Portugal, Jussara Fraga. (2014). *Con-textos Rurais e Narrativas Biográficas: Tempos, Ritmos e Espaços de Formação*. www.cchla.ufrn.br/publicacoes/revistas/mangues_letras (Acessível em 8 de Julho de 2014).

Recebido em: 10/03/2014

Aceito em: 20/03/2014

Publicado em: 30/04/2014