

Professores/as Negros/as na Educação: a importância de reconhecerem-se no Currículo

Rosângela Pereira de Oliveiraⁱ

Shirley Souzaⁱⁱ

Resumo

Este ensaio apresenta uma revisão de literatura, analisa dados estatísticos e a formação de professores/as em seu processo de autorreconhecimento positivo, como negros e negras no enfrentamento de preconceitos, discriminações e exclusões no espaço escolar. O texto principia por uma digressão histórica sobre a constituição da identidade docente e o processo de reconhecimento de sua profissão a partir de pesquisas sobre o perfil de licenciandas/os e licenciados/os proveniente dos Relatórios de Síntese de Área do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade, 2017). O segundo ponto diz respeito à identidade negra na formação docente e seu reconhecimento identitário para promover a educação antirracista no currículo e, sob a perspectiva do multiculturalismo, possibilitar o combate a preconceitos e discriminações.

Palavras-chave: currículo; educação; formação de professores; identidade negra docente; multiculturalismo.

*Black Teachers in Education:
the importance of recognizing yourself in the Curriculum*

Abstract

This essay presents a literature review, analyzes statistical data, and the training of teachers in their positive self-recognition process, as black people in facing prejudices, discrimination and exclusions in the school space. The text begins with a historical digression on the constitution of the teaching identity and the process of recognition of their profession, based on research on the profile of graduates, coming from the Area Synthesis Reports of the National Student Performance Exam (Enade, 2017). the second point concerns black identity in teacher training and its identity recognition to promote anti-racist education in the curriculum, and, from the perspective of multiculturalism, to make it possible to combat prejudice and discrimination.

Keywords: curriculum; education; teacher training; black identity of teachers; multiculturalism.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em História por Faculdades Porto-alegrense de Ciências e Letras (FAPA). E-mail: esquilo.clio@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0253-1916>.

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/PPGE). Mestra em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/PPGHIS). Graduada em História pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). É membra do Grupo de Pesquisa em Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente. E-mail: souza.shirley1486@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3932-8655>.

*Profesoras e Profesores Negr@s en lo Sistema Educativo:
la importancia de reconocerse en el Currículo*

Resumen

Este ensayo presenta una revisión bibliográfica, analiza datos estadísticos y la formación de profesoras/es en su proceso de autorreconocimiento positivo como negras y negros al enfrentarse contra prejuicios, discriminaciones y exclusiones en el espacio escolar. El texto comienza con una digresión histórica sobre la constitución de la identidad docente y el proceso de reconocimiento de su profesión a partir de investigaciones sobre el perfil de licenciadas/os, con base en los Informes de Síntesis de Área del Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (Enade, 2017). El segundo punto se ocupa de la identidad negra en la formación docente y su reconocimiento identitario para promover una educación antirracista en el currículo, y, bajo la perspectiva del multiculturalismo, posibilitar el combate a los prejuicios y la discriminación.

Palabras clave: currículo; educación; formación docente; identidad negra docente; multiculturalismo.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é buscar compreender a formação de licenciando/as e licenciada/os em dois cursos de graduação: Pedagogia e História, com base nos dados divulgados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2017¹. A opção por esses cursos é em razão do número expressivo de inscritos que responderam ao questionário do exame sobre Sexo e Cor aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e que, portanto, pode oferecer um retrato dos graduados formados na última década em licenciatura no Brasil. Além disso, a escolha se deu pelas implicações que os cursos de licenciatura em História e Pedagogia têm no que diz respeito à formação da identidade nacional segundo os discursos oficiais impressos nos currículos, por exemplo.

Segundo o texto oficial na página do Enade, o exame tem como objetivo:

[...] avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (Brasil, 2017).

É aplicado pelo Inep desde 2004:

O Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite

conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (Brasil, 2017).

Neste espaço, discutiremos a importância de docentes “reconhecerem-se” positivamente como negros e negras no caminho trilhado no enfrentamento aos preconceitos, discriminações e exclusões no espaço escolar. Acreditamos que, ao se fazê-lo, potencializam as reivindicações por direitos e justiça não apenas para eles, mas também para os educandos, imprimindo no currículo tais potencialidades e perspectivas.

Ao recuarmos historicamente no processo de constituição do ensino tutelado pelo Estado brasileiro, buscamos destacar que tanto os homens negros quanto as mulheres negras alçaram espaço no trabalho formal por perseverarem muito em um país marcado por desigualdades sociais.

Diante do exposto, organizamos o texto a partir de duas questões: 1) uma breve retrospectiva histórica sobre a constituição da identidade docente e o processo de reconhecimento de sua profissão a partir de pesquisas sobre o perfil do/a professor/a brasileiro/a; 2) análises e reflexões a respeito da identidade negra na formação docente e como esse reconhecimento identitário pode servir para a promoção de uma educação antirracista, que combata preconceitos e discriminações no currículo, tomando como referência a perspectiva do multiculturalismo².

2 UMA BREVE HISTÓRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL

Sem pretensão de escrever uma narrativa linear da história das licenciaturas e da formação de professores/as no Brasil, destacamos três marcos referenciais do processo de constituição desses cursos, a saber:

[...] o primeiro momento aborda a origem das licenciaturas que tem como marco regulatório o Decreto n.º 19.851/1931. Nele, a origem das licenciaturas está relacionada à política de organização das Universidades; o segundo momento, a reforma das licenciaturas se insere na Lei n.º 5.540, de 1968, que trata da reforma das Universidades; e o terceiro momento trata do contexto atual das licenciaturas, tendo como marco regulatório a atual LDB, Lei 9.394

de 1996 e o contexto atual da crise política brasileira (Santos; Mororó, 2019, p. 1).

Gatti (2010) nos chama atenção para o contexto da crise política brasileira no que diz respeito às aprendizagens escolares e um crescimento exponencial da preocupação sobre as licenciaturas no País, seja pelas estruturas institucionais a que estão submetidas, seja pelos currículos e conteúdos formativos que as orientam. O que não significa, segundo a autora, responsabilizar o professorado e sua formação ao “desempenho atual das redes de ensino”, mas assinalar que há diversos fatores que concorrem para tristes resultados: como as políticas públicas para a educação, os poucos recursos financeiros, as questões culturais tanto no âmbito nacional quanto regional e local, a naturalização da baixa aprendizagem da ampla camada popular pela sociedade, entre outros.

Concordamos com a referida autora quando menciona que as universidades onde são formados/as esses professores/as precisam estar alertas para a conjunção de fatores que concorrem para a crise de aprendizagem na educação básica. Na tentativa de contribuir para um debate salutar no que diz respeito à melhoria na formação de professores/as e às futuras gerações, ela apresentará questões relativas às licenciaturas a partir de duas pesquisas coordenadas sobre a formação docente. Na esteira de Gatti (2010, p. 6), compreendemos que a profissionalidade é:

[...] o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Nesse sentido, não há como imaginar a formação docente deslocada de uma base de conhecimentos, com sólidas formas de ação e um espaço de autonomia efetiva. As pesquisas sobre a formação docente coordenada por Gatti revelam que entre os anos 2001 a 2006 os cursos de Pedagogia, por exemplo, dobraram em relação às demais licenciaturas. No entanto, questionamos: que perfil e origem teriam esses alunos de licenciatura?

3 A IDENTIDADE DOS LICENCIADOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Traçar um perfil dos alunos que procuram os cursos de licenciatura pode ajudar a compreender a identidade do professor que se constrói coletivamente, por mais que se anunciem a identidade como um constructo individual. No tocante à identidade negra, Gomes (1996, p. 5) assim define: “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Arroyo (2013, p. 11) nos fornece uma relevante reflexão sobre a importância dos movimentos sociais e negros nesse processo de luta pelos espaços privilegiados:

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência.

Com base na análise do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade, 2005 *apud* Gatti; Barreto, 2009), afirma-se que as/os licenciadas/os atribuem a razão pela escolha do curso de Pedagogia porque querem ser professoras/es, no entanto as opções por outras licenciaturas se dão pela impossibilidade de outra atividade profissional.

A distribuição de alunos/as licenciados/as divididos/as por sexo e declaração de cor, segundo dados do Enade 2017, foi coletada pelas informações inscritas segundo a Indicação de Ingresso por Política de Ação Afirmativa ou Inclusão Social no questionário do Inep.

O relatório de síntese de área do Enade em 2017 constatou que o número de estudantes da Área de Licenciatura em Pedagogia permanece, por exemplo, em sua maior parte, constituído pelo sexo feminino, tanto na modalidade de educação a distância quanto na de educação presencial. Em números, isso significa, respectivamente, 94,1% e 93,2% em um universo de 112.752 inscritos. Essa *feminização* também está presente na licenciatura em História, na modalidade educação presencial (50,1%), enquanto no âmbito de educação a distância a maior representatividade era do sexo masculino (50,3%). A *feminização* dos cursos de licenciatura no Brasil tem sido bastante debatida (Almeida, 1996; 1998; Louro, 1997;

Hypolito, 1994; 1997), evidenciando-se a *feminização* da profissão desde o final do século XIX com o recrutamento das mulheres para o magistério pelo Estado.

Nesse universo feminino, os concluintes dos cursos de licenciatura em Pedagogia que se declararam de cor preta representam 12,5% dentro de um universo de 13,8%, e as que se declararam de cor parda correspondem a 38% em um grupo de 41,2%. Entre os/as concluintes do curso de licenciatura em História, os/as que se declararam de cor preta representam 17,9% no total, sendo 8,4% do sexo masculino e 9,5% do sexo feminino.

Além disso, outra característica é a renda dessas/es licenciadas/os. O estudo levantado por Gatti e Barreto (2009) aponta sua origem em famílias com renda de até três salários mínimos. Ao observarmos os dados disponibilizados pelo Enade já em 2017, essa característica econômica permanece.

Ao verificarmos os dados coletados e analisados pelas autoras, podemos aferir que a maioria das licenciadas que atuam na educação básica é constituída por mulheres, motivadas pela expansão educacional e pela reestruturação do mercado de trabalho com advento da industrialização. O estudo mostra também que essas licenciadas são oriundas da classe média baixa e, além disso, muitas são mulheres negras. Essa identificação racial do perfil ficou de fora do projeto de Gatti e Barreto (2009), mas foi discutida por Lima (1995) em um ensaio sobre a trajetória das mulheres negras no mercado de trabalho. A autora constrói quadros comparativos de raça, gênero e escolaridade no Brasil desde a década de 1990, assinalando a educação como marcador de ascensão social.

Até aqui é possível entender que a docência começa a ser pensada como trabalho no final do século XIX. Tardif e Lessard (2009) destacam que a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo *status* de que gozam no sistema produtivo de bens materiais, caracterizado por critérios como modernização, divisão do trabalho, especialização e racionalização. Nessa seara, portanto, o fato de esses sujeitos estarem envolvidos em relações de produção definia-os como trabalhadores e no contexto de um sistema capitalista os transformava em consumidores e cidadãos. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 4), a proletarização docente tem sido problematizada ao longo das décadas e os debates se estendem a partir da década de 1980:

No final da década de 1980, o principal debate sobre a profissão docente era em torno da conceituação de classe social e sobre a natureza do trabalho

docente, principalmente com a publicação de alguns artigos que demarcaram e estimularam as discussões (Apple, 1987; 1988; Arroyo, 1985). Debatia-se, então, se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos.

Especialmente no caso das mulheres negras, é importante dizer que na constituição e sistematização do ensino, bem como a formação de mulheres para o magistério, principalmente em meados do século XX, essa capacitação não se estenderia a elas. Almeida (1998, p. 35), historiadora, analisa esse cenário de feminização da educação sob a perspectiva dos estudos de gênero e classe:

Logicamente, isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução.

Todavia, de acordo com Freitas (2017, p. 73), mesmo que em número menor, algumas mulheres negras alcançaram, não sem muito esforço e lutas, as escolas e formaram-se professoras, trabalhando especialmente com crianças. Essas mulheres ocupam espaço no retrato da educação brasileira e estão “guardadas nas lembranças de meninos e meninas que se recordam da professora das primeiras séries, das primeiras letras e operações matemáticas”.

Arroyo (2013) nos convida a vislumbrar a rica dinâmica social que toca de frente na conformação da cultura e das identidades profissionais, e como nas últimas décadas há outros fatos novos compondo a dinâmica social que vêm reconfigurando as identidades docentes, por exemplo, a presença dos movimentos sociais em nossa sociedade: como o movimento feminista e LGBTQI+ que lutam por avanços pelo direito à igualdade na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais; e o movimento negro, que luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura.

Nesse cenário de transformações provocadas pelas modificações econômicas globais e locais, é possível notar que as ações afirmativas reivindicadas pelos coletivos sociais afetam e reconfiguram a cultura e as identidades docentes, que novos e diversos perfis de docência emergem na busca pelo enriquecimento e diversificação dos currículos de formação de novos

licenciados. Segundo Arroyo (2013), para que se pudesse formar essa diversidade profissional, foram criados cursos como de Pedagogia da Terra, Formação de Professores/as do Campo, Indígenas, Quilombolas, de Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Dessa forma, é notável que o perfil do profissional e a docência tenham ficado mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos.

As considerações sobre a reconfiguração da identidade docente feitas por Arroyo (2013) chamam nossa atenção para compreensão de como ela está associada ao ideal de educação que a sociedade espera da escola. Na última década, segundo os discursos educacionais levantados por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos/as alunos/as.

Os discursos feitos pelas mídias e pelo próprio Estado contribuem de forma contundente para a estigmatização de professores/as, atrelados/as às políticas neoliberais que conformam estratégias de comunicação com a sociedade de maneira que a fazem acreditar que somente os/as professores/as sejam responsáveis por todo o processo de educação e escolarização de seus filhos, retirando do Estado sua obrigação. Embora a profissão docente tenha se constituído ao longo das décadas, resgatando sua importância pelas atividades complexas que desempenham, como planejamento, avaliações e usos de tecnologia, esses profissionais estão sendo negligenciados em decisões importantes como currículo e outros objetivos finais da educação (Garcia; Hypolito; Vieira 2005, p. 9).

Diante do exposto, assinalamos que novos/as licenciandos/as e novos/as docentes precisam se reconhecer como categoria heterogênea, com objetivos em comum; o processo implica repensar quem somos em sala de aula. Como nos alerta Arroyo (2013), estamos passando por um processo de ampliação identitária, o que ensinar também tem marcado nossas especificidades profissionais.

Como nos apontam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 11) os “professores e professoras são sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas etc.”. Entretanto, é importante, segundo os autores, “resguardar que essas descrições não podem ser concebidas como modelos puros, mas como práticas discursivas, mais ou menos reforçadas pelos discursos oficiais e outros discursos que interpelam os professores e as professoras na produção de suas identidades”.

Quisemos até aqui delinear a construção da identidade profissional docente que atua principalmente na educação básica. Apontamos sua origem social, de gênero e de raça como dimensões constitutivas dessa identidade. Nesse sentido, professoras e professores passaram a se reconhecer nas relações sociais de produção nas quais estão imersos, aprenderam, por exemplo, por meio de mobilizações, debates e nos confrontos com os governos a centralidade de sua profissão.

Para Day (2005), o pensar e o agir dos professores serão “o resultado da interação entre sua história de vida, o estágio de desenvolvimento em que se encontram, [a] sala de aula e estruturas escolares e contextos sociais e políticos mais gerais em que trabalham”. A forma de entender o currículo, por exemplo, está relacionada à estruturação das identidades pessoais e profissionais do corpo docente. A análise de Day (2005) vislumbra como os professores se comprometem com sua formação e como se desenvolvem profissionalmente ao longo da sua carreira. O autor também destaca que as etapas e formas concretas de implementar esse compromisso podem variar dependendo das circunstâncias, histórias pessoais e profissionais e disposições em vigor em todos os contextos.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO

“Me afirmar como professora negra é uma forma de resistir” disse a professora e pesquisadora Luana Tolentino na mesa redonda “Formação inicial de professores e o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais”, que abriu o segundo dia da Semana Negra do sindicato dos professores de Belo Horizonte (APUBH), na semana da consciência negra, em novembro de 2020.

Com a afirmação da referida professora, começamos o segundo ponto do presente texto com objetivo de analisar e refletir acerca da identidade negra na formação docente e como esse reconhecimento serve para promoção de uma educação antirracista, que combata preconceitos e discriminação tomando como referência a perspectiva do multiculturalismo.

Até aqui apresentamos algumas análises e reflexões de pesquisadores sobre a construção da identidade docente, porém elas não colocam a questão racial no centro do debate, o que nos intriga, haja vista a importância de reconhecermos que estamos inseridos em uma sociedade

racializada – uma sociedade em que os grupos passam a ser designados como pertencentes a uma “raça” específica para justificar um tratamento desigual a outras, tomando o branco como referência de ideal humano –, e que na educação a identificação dos professores pode nos levar à compreensão do perfil do professor que atua na linha de frente por uma educação pautada pela justiça e igualdade de oportunidades.

De acordo com o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2017 o universo da educação no Brasil continua feminino. A pesquisa afirma que os professores brancos são maioria e que a categoria socioprofissional é grande e heterogênea. Os brancos correspondem a 8,7% desse universo e os negros, 8,1%. As professoras brancas são 47,2% e as negras, 35,9%.

Um estudo realizado em anos anteriores pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) já apontava para um crescimento de docentes negros entre 2002 e 2013; a pesquisa publicada em 2014 mostra que o grupo de professores/as negros/as aumentou de 60,52% e foi de 692,5 mil professores/as, em 2002, saltando para mais 1,1 milhão em 2013.

Para Queiroz (2000), mesmo que seja pequena a presença de negros/as na carreira docente, talvez esta seja uma das principais carreiras escolhidas principalmente por mulheres negras. Em comparação com outras profissões, em que o negro está pouco presente, podemos perceber uma real desigualdade em relação aos brancos que ocupam carreiras de alto prestígio social. Se compararmos com a maioria da população negra no Brasil, veremos que a carreira docente representa uma mudança com relação ao *status* social, ou seja, para os afro-brasileiros, ser professor significa alcançar um nível acima do lugar destinado ao negro na sociedade racializada.

Precisamos considerar nesta análise as políticas afirmativas dos governos com pautas na questão racial, isto é, ações de promoção da igualdade que visam reparar iniquidades. O Dieese (2012-2013) aponta que a população então passa a se reconhecer mais como negra em função de uma valorização das condições étnicas e raciais promovida pelas ações dos movimentos sociais. As ações dos movimentos sociais organizados que ganharam evidência nas mídias sociais nos últimos anos obrigaram o Estado a instituir outro tipo de relação com os grupos organizados e a sociedade em geral. Os grupos e coletivos sociais envolvidos na temática racial passaram a ser sujeitos engajados em redigir novas políticas públicas específicas

para atender as reivindicações do movimento negro e indígenas, principalmente na área da saúde e da educação.

Diante das muitas iniciativas na educação destacamos a criação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na rede de ensino e que, modificada pela Lei 11.645/2008, exige a complementação da temática indígena; a criação do Programa Universidade Para Todos (Prouni), em 2005; o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas, como a política de cotas; além do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que já beneficiava os estudantes, de modo geral, mas que, em meio ao debate racial, torna-se mais específico com critérios de raça e cor.

Quisemos com esses dados reafirmar que a construção da identidade do docente negro e negra foi um processo de lutas e de reivindicações coletivas. Tomamos como base referenciais estatísticos e literatura sobre o tema sem perder de vista a importância dos movimentos sociais que, ao longo das décadas, têm fortalecido suas bandeiras em torno de um projeto de educação emancipatória, multicultural, que impactam novas perspectivas de currículo em todos os níveis de ensino.

Infelizmente, os materiais didáticos e demais formas de currículo, com seus modelos tradicionais de estereótipos atribuídos aos não brancos, contribuíram efetivamente para reforçar o desejo de não identificação com a cultura negra (Oliveira; Miranda, 2004). No entanto, as pesquisas no Brasil estão apontando para o aumento das pessoas que se autodeclaram negras como um fator relevante quando se investiga o espaço da escola quanto à escolarização e à educação antirracista. Ela parte, primeiramente, da autoidentificação racial, seja pelos/as docentes, seja pelos/as educandos/as. Para o/a docente que não se sabe negro/a e que não reconhece a existência do racismo, será mais difícil construir um planejamento com uma abordagem que desconstrua formas de discriminações e preconceitos, ou, ainda, incapazes de se indignar e intervir no mundo para interpretá-lo e transformá-lo.

Por sua vez, no contexto internacional, com destaque para os Estados Unidos e, mais tarde, os países europeus ex-colonialistas, onde há uma presença expressiva de descendentes de imigrantes nas escolas, há algum tempo se observa um interesse não só de discutir as diferenças étnico-raciais nesse espaço, mas de transformar a educação escolar em um momento efetivo de reflexão, valorização e respeito das diferenças.

Contudo, segundo Pinto (1993), a maneira como os sistemas educacionais naqueles países criou e articulou a diversidade étnico-racial e a educação está relacionada a ideias filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e, ainda, à especificidade de cada sociedade, o que incorre em objetivos e estratégias de atuação diferentes, e, logo, em sentidos diversos atribuídos à educação multicultural.

Pensar na formação de professores/as inicial e também na formação continuada para o respeito à diversidade cultural e o desafio ao combate aos preconceitos tem sido o objetivo do multiculturalismo. Tal perspectiva articula-se no reconhecimento do papel central que o currículo assume nesse processo, argumentando-se que este deve promover a conscientização a respeito das desigualdades persistentes que atingem identidades de gênero, étnico-raciais e outras, para além dos marcadores econômicos e sociais (Ivenicki, 2018).

Gomes (1996), professora e pesquisadora negra brasileira, comunica-nos os resultados de suas investigações etnográficas que apontam o quanto os “educadores e as educadoras encontram-se desatentos/as ao fato de que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade”. Segundo a autora, é necessário compreendermos que os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães) constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional, e que a escola é um dos espaços que interferem, e muito, no complexo processo de construção dessas identidades.

Ao investigar como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero, Gomes (1996) assinala a interferência destes na prática pedagógica das professoras por ela entrevistadas. A pesquisa também revelou que existe uma ideologia racial presente no cotidiano escolar. Por essa ótica, o multiculturalismo pode contribuir para que grupos com pouca representação e inseridos em um contexto de hierarquias, como subalternos, possam construir uma proposta educacional com tal perspectiva, levando-nos a reconhecer os erros promovidos pela escolarização e suas marcas ao longo da história do sistema educacional (Oliveira; Miranda, 2004).

Para Gomes (1996), é inegável o aumento de educadoras e educadores atentos/as às questões raciais nos últimos anos, mas persiste um número expressivo daqueles que preferem discutir a escola apenas pelo viés socioeconômico.

É nesse contexto que Ivenicki (2018, p. 3) chama nossa atenção para o conhecimento produzido pela universidade e outros cursos de formação docente, “quando se pensa em

currículos multiculturalmente orientados para a formação de professores, a partir da perspectiva de construção/reconstrução de suas identidades docentes plurais”. A autora analisa as dimensões, as possibilidades e os desafios do multiculturalismo para a produção de conhecimento voltado à formação de professores/as capazes de lidar com a diversidade cultural, com desafios e preconceitos no cotidiano educacional contemporâneo.

A discussão epistemológica proposta por Ivenicki (2018) nos ajuda a refletir sobre a dimensão da construção curricular responsável pela formação dos professores que vão atuar nas escolas. Alinhada aos pensamentos de autores como Banks (2004) e Zeichner (2009), Ivenicki (2018) reforça a ideia de que devemos romper com a noção de que a agenda multicultural estaria separada de propostas curriculares e avaliações concretas. Assim, ao contrário, ela pretende propor modos pelos quais o multiculturalismo poderia ser articulado a temas educacionais e de formação docente.

Concordamos com Ivenick (2018) que, ao compreendermos o impacto do currículo na formação das identidades docentes, será possível pensarmos, então, outras possibilidades, ou para promover a reprodução de preconceitos ou, pelo contrário, para seguir no sentido da valorização da diversidade cultural.

Nas licenciaturas das universidades brasileiras, pairam formas complexas de diversidade que atravessam e se fazem presentes no ambiente escolar. Aos estudantes dessas licenciaturas são apresentadas discussões pautadas, por exemplo, por Munanga (2014). Esse antropólogo relaciona o multiculturalismo com as lutas e os movimentos sociais contra o racismo, o machismo e a segregação de classes, interpretando-o como “a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre elas” (Munanga, 2014, p. 41). Por essa razão, o autor congolês propõe uma pedagogia multicultural, com base em políticas de respeito e de reconhecimento das diferenças, com o intuito de “contribuir para a construção de uma cultura de paz e para o fim das guerras entre deuses, religiões e culturas” (Munanga, 2014, p. 35).

Candau (2008) nos leva à reflexão de que é necessário promover o que ela chama de “negociação cultural”, a qual somente é possível se houver o reconhecimento de si e do outro. Para a autora, é imprescindível que haja encontros das diferenças no espaço escolar, para que

essas diferenças sejam identificadas, aprendidas e respeitadas. Dessa maneira, a “negociação cultural” é compreendida como uma lente específica para entender o multiculturalismo *nas e das* práticas pedagógicas, enlaçando dois aspectos: o primeiro, a necessidade de evidenciar (para contextualizar, criticar e transformar) o aspecto histórico-social do currículo; o segundo, conceber o local de educação como um espaço de produção cultural, lugar onde há um complexo cruzamento e encontro de culturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço, reafirmamos que a escola pública brasileira foi criada no século XIX para atender homens, brancos, heterossexuais e detentores de algum poder aquisitivo. Segundo Souza (2009, p. 43), ela “foi um sucesso total para os setores sociais que a inventaram segundo sua cultura e seus interesses econômico-sociais”. A escola reforçou durante séculos as percepções discriminatórias em relação aos negros e não brancos quando apresentava um mundo no qual negros e negras, por exemplo, não tinham muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, detendo-se apenas às comemorações da própria libertação graças à benevolência dos brancos representada pela figura da princesa Isabel.

As cenas nos levam à possível compreensão das motivações políticas, culturais e históricas que conformaram os currículos dos cursos de licenciaturas no geral, especificamente os cursos de Pedagogia e História analisados brevemente neste ensaio. É essencial considerarmos que as políticas de ações afirmativas demonstram por meio dos dados estatísticos a paulatina transformação na formação desses cursos. Embora reconheçamos as lutas travadas pelos acadêmicos, docentes e estudantes engajados nas discussões sobre a educação e a formação de professores, é importante assinalarmos que nas últimas décadas os profissionais da educação básica, principalmente, têm exercido papel relevante diante da sociedade, assumindo um protagonismo que incomoda grupos detentores de poder.

Parafraseando Arroyo (2013), é a partir dos tensionamentos que ocorrem nas salas de aulas de todo o Brasil que aumenta a preocupação pelo reconhecimento dos docentes e educandos, o que leva ao questionamento dos saberes orientados pelos currículos e como estão alinhadas as demandas de uma sociedade cada vez mais diversa. Na esteira do autor, destacamos que é urgente que os/as novos/as licenciados/as reconheçam a trajetória das lutas como

coletivas, marcas de suas identidades construídas pelos movimentos feministas, negro, indígena, do campo que alargaram as concepções de mulher, negra, indígena, camponês/camponesa, professor/a.

Este ensaio buscou delinear aspectos históricos da construção da identidade docente tomando como referencial a identidade negra como positiva na formação de novos licenciandos/as, bem como de professores/as que já atuam, passando pelos aspectos da constituição do trabalho, como a feminização da profissão e o número crescente de negros e negras de acordo com pesquisas de órgãos e instituições de referência que assinalam a força dos movimentos sociais como agentes de transformação, principalmente na educação.

Buscamos destacar também que, ao compreendermos sua origem social, gênero e raça, pudemos apreender as dimensões que fazem parte da constituição da identidade docente. Assim, professoras e professores começaram a entender e a reconhecer-se nas relações sociais de produção nas quais estão imersos, aprendendo que, por exemplo, é nas mobilizações, nos debates e nos confrontos com os governos que se conforma a centralidade de sua profissão.

Com foco no multiculturalismo, particularmente na negociação cultural pela concepção de Candau (2008), tomamos como imprescindível o reconhecimento de si e do outro no espaço escolar com o intuito de identificar diferenças para que possamos aprender a respeitá-las.

Importante assinalarmos que as práticas curriculares têm diferenças, ainda que objetivos em comum, e destacamos que o processo de educação ultrapassa a escola, não sendo ela reduzida à escolarização. O currículo é compreendido como um território de aprendizagem e compartilhamento de experiências socioemocionais, valores, crenças e hábitos, assim como possibilidade para insurgirmos questões acerca dos preconceitos raciais e de gênero.

Não nos detivemos em caracterizar a escola pública brasileira. Reconhecemos como histórica sua organização assentada em uma lógica que não contempla as múltiplas e diversas formas do fazer educativo. Ressaltamos que a escola não é o único espaço de aprender e ensinar. O trabalho, a rua, os movimentos e coletivos sociais, e mesmo o lar, são outros contextos não menos educativos como território de socialização e de formação humana.

Concordamos com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.54) no sentido de que as possibilidades de pesquisas acerca das identidades docentes

[...] são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho.

Acrescentamos a essa diversidade o reconhecimento étnico e racial desses profissionais como um dos motores para a desconstrução das invisibilidades dos que foram inferiorizados e marginalizados pelo currículo e demais estruturas que organizam não apenas a educação, mas também a sociedade em geral.

Acreditamos que a educação antirracista colabora com o processo de valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam um país de extensão continental como o Brasil, no lugar de tomar a visão do colonizador branco como a dominante. É preciso dar uma nova perspectiva para o papel dos/as negros/as na formação da sociedade e do conhecimento científico.

Além disso, a prática antirracista auxilia no sentimento de pertencimento dos negros no espaço escolar e acadêmico e de que é necessário que os professores sejam formados com esse olhar crítico para enfrentar o racismo estrutural, isto é, enfrentar o racismo presente na vida cotidiana, considerando que, se as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema de desigualdade racial, facilmente reproduzirão as práticas racistas já naturalizadas. Entendemos que a escola tem seus limites, mas que os professores e as professoras têm o poder de fazer diferente e não reforçar estereótipos, mudando o campo de visão de estudantes, estimulando-os a refletirem criticamente sobre a igualdade de oportunidades para negros e negras.

REFERÊNCIAS

Almeida, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/816>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Almeida, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

Arroyo, Miguel González. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Banks, James A. Introduction: democratic citizenship education in multicultural societies. *In*: Banks, James A. (ed.). **Diversity and Citizenship Education**. San Francisco: John Willey & Sons, 2004. p. 3-15.

Brasil. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. Brasília: Inep, 2017.

Candau, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: Moreira, Flávio; Candau, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

Canen, Ana; Xavier, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300007. Acesso em: 22 abr. 2024.

Day, Christopher. **Formar docentes: como, cuando y en que condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

Freitas, Taís Pereira de. **Mulheres na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

Gatti, Bernadete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Gatti, Bernadete Angelina; Barretto, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Garcia, Maria Manuela Alves; Hypolito, Álvaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. As atividades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27961/29733>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Gomes, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983%20Acesso%20em:%202009/04/2018>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Hypolito, Álvaro Moreira. **Processo de trabalho na escola: uma análise a partir das relações de classe e de gênero**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

Hypolito, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

Ivenicki, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1186>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Louro, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In*: Catani, D. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

Lima, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16467>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Queiroz, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Munanga, Kabengele. Educação e diversidade étnico-racial: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: Coelho, W. N. B.; Müller, T. M. P. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 21-34.

Oliveira, Ozerina Victor de; Miranda, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Cuiabá, n. 25, p. 67-81, 2004. Disponível em: <https://doaj.org/article/81a735278e2e4fda874a7678a7bab97e>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Pinto, Regina Pahin. Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 41-50, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/936>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Souza, João Francisco. Prática pedagógica e formação de professores. *In*: Batista Neto, José; Santiago, Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: UFPE, 2009.

Santos, Cláudio Wilson dos; Mororó, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 19, p. e019018, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Zeichner, Kenneth M. **Teacher education and the struggle for social justice**. New York: Routledge, 2009.

LINKS:

Estudo traça perfil do professor de educação básica no Brasil. Disponível em:

<https://cutt.ly/fhzAmoE>. Acesso em: 1.º dez. 2020.

Acontece no APUBH. “Me afirmar como professora é também uma forma de resistir”, diz Luana Tolentino. Disponível em: <https://cutt.ly/nhzAPO9>. Acesso em: 1.º dez. 2020.

Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. Disponível em: <https://cutt.ly/Phx5x1R>. Acesso em: 2 dez. 2020.

NOTAS:

¹ Os resultados do Enade bem como as respostas dos inscritos são posteriormente divulgados por meio de relatórios individuais e disponibilizados para acesso *on-line* pelo público interessado. Disponível em: <https://cutt.ly/ulPiJ4x>.

² Nas palavras de Ivenicki (2018), multiculturalismo significa “um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, no campo educacional”. Canen e Xavier (2011) apresentam o multiculturalismo como um campo resultante de lutas travadas contra preconceitos, que deve se configurar como teoria e política, para uma educação que valoriza a pluralidade no cotidiano escolar.

Recebido em: 17/05/2021

Aprovado em: 30/06/2023

Publicado em: 09/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.