

Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações

Teacher education in perspective of a culturally diverse education: brief considerations

Ahyas Siss*

Otair Fernandes**

* Doutor em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: ahyassiss@gmail.com

** Doutor em Ciências Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: otairfernandes@gmail.com

Resumo

O artigo é um convite à reflexão acerca da importância da formação de educadores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada voltada para sociedades caracterizadas não apenas pela diversidade cultural e desigualdade social, mas sobretudo, por possuírem uma herança escravista e colonial que a estrutura, e suas relações, como é o caso da sociedade brasileira. Trata-se de um dos mais importantes problemas que nos desafiam a todos, professores, pesquisadores e alunos cuja centralidade é o compromisso da produção de conhecimentos nos campos conformados pela educação e pelas relações étnico-racial, social, política e ideológica problematizando, ressignificando e a instituindo em um processo efetivamente democrático na perspectiva de negros e indígenas. Esse foi o tema do V Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão – inter/multiculturalidade e formação de educadores, realizado em 2012, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave

Educação. Formação de professores. Multiculturalismo.

Abstract

The article is an invitation to reflect on the importance of teacher training in the perspective of a culturally diverse education facing societies characterized not only by the diversity and cultural and social inequalities but also they have a slave and colonial heritage that structure them and their relationships as is the case of Brazilian society. This is one of the most important issues that challenge us all, teachers, researchers and students whose centrality is located on the commitment to produce knowledge in the field of thematic formed by education and ethnic-racial, social relations, political and ideological questioning, redefining and establishing this production in a truly democratic sense from the perspective of blacks and indigenous. That was the theme of the Fifth International Seminary: Ethnic and Cultural Boundaries and Exclusion – inter / multicultural

education and educators, happened in 2012, in Dom Bosco Catholic University (UCDB) in Mato Grosso do Sul, Brazil.

Key words

Education. Teacher Education. Multiculturalism.

Considerações iniciais

O reconhecimento do multiculturalismo e da interculturalidade é fenômeno recente nas sociedades contemporâneas. Nacional e internacionalmente, ele se faz notar pelo desenvolvimento de um conjunto de ações no campo das políticas públicas, sobretudo, na área da educação, em particular na formação inicial e continuada de professores voltadas não apenas aos diferentes grupos étnicos e sociais, mas por eles produzidas. Cabe observar que esse reconhecimento não aconteceu ao acaso, mas resulta de processos de lutas históricas dos diferentes tipos de movimentos sociais, em particular aqueles relacionados à cultura, à diversidade étnico-racial e às questões de identidade como aquelas empreendidas pelos movimentos sociais negros, indígenas e feministas, dentre tantos outros.

Este artigo está voltado para o estabelecimento de algumas reflexões sobre a formação de educadores no contexto de uma sociedade multicultural com foco na educação culturalmente diferenciada. Como temática central do V Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão, ocorrido em setembro de 2012, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Mato Grosso do Sul,

este é um assunto que desafia a todos nós, professores e pesquisadores, que assumimos, como preocupação central o combate ao racismo em todas as suas dimensões e buscamos construir um tipo de produção de conhecimentos que tem como base a temática étnico-racial como questão cultural, social, política e ideológica demandada na luta contra o racismo institucional em nosso país.

Nesse sentido, a educação compreendida como *locus* privilegiado de formação humana, em particular a formação de professores, assume papel estratégico se configurando em espaço onde se trava uma luta cotidiana contra o racismo e as desigualdades sociorraciais, carregado de tensão e de conflito. Por isso entendemos o espaço escolar como um campo de luta onde as práticas políticas e ideológicas devem ser consideradas na proposição de projetos que visam à transformação desse espaço.

É sob esta perspectiva que entendemos a importância dos Seminários “Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão” promovidos pela UCDB, através de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde o ano de 2002 quando do primeiro seminário, esses encontros vêm ganhando crescente destaque e relevante importância acadêmica ao divulgar conhecimentos localizados na confluência das áreas das desigualdades

e diversidades etnicorraciais e da educação brasileira, oferecendo subsídios e orientações às ações educativas de intervenção pedagógica expressas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” além de favorecerem o ensino da cultura Afro-Brasileira, africana e indígena ao possibilitarem a circulação de conhecimentos relacionados aos campos da educação superior e das relações étnico-raciais brasileiras em consonância com a Lei 11645/2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003.

Cabe lembrar que até bem pouco tempo, eventos acadêmicos centrados nos campos de pesquisa da educação e das relações étnico-raciais eram raros nas universidades brasileiras. Esse panorama começou a mudar a partir do final dos anos oitenta do século passado. De lá para cá, vêm se multiplicando os debates, as análises e a produção teórica situados nesses campos. Congressos, Encontros, Seminários e Simpósios nacionais e internacionais como ocorridos em diferentes espaços acadêmicos como UCDB, UERJ, UFES, UFF, UFRRJ, UFRJ, UNESP/USP, ANPEd, ANPOCS dentre tantos outros, bem como a criação de um Grupo de Trabalho voltado para essa temática na ANPEd (GT 21 Educação e Relações Etnicorraciais), constituem-se em momentos privilegiados de aglutinação de pesquisadores de todo país e do exterior proporcionando discussão e divulgação de conhecimentos, tornando visíveis o crescimento e a complexifica-

ção da temática. A importância desses eventos científicos pode ser mensurada pela relevância acadêmica das pesquisas que para eles convergem, bem como pelo interesse que eles vêm despertando na academia e fora dela.

O tema em voga no V Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão – Inter/multiculturalidade e formação de educadores, permite uma discussão instigante e desafiadora tendo em vista sua complexidade temática e as várias relações e interseções que podem ser estabelecidas entre os termos aqui focalizados.

1 Educação culturalmente diferenciada: contextualização

O termo educação inter/multicultural, segundo Fleuri (2003), foi utilizado por Stephen Stoer e Maria Luiza Cortesão, de Portugal, para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos. Trata-se de uma proposta de “educação para a alteridade” configurada por uma perspectiva de convivência democrática ampla entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional. Tal proposição recebe diferentes denominações nos Estados Unidos e em países da Europa, como pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

A ideia de uma educação na perspectiva inter/multicultural surge com o fenômeno da globalização e o aparecimento de novos padrões de regulação social propondo a noção da *unidade na diversidade* como alternativa às proposições do inter e do multiculturalismo (STOER, 2001). Oriunda dos movimentos sociais e educacionais nos Estados Unidos e nos países da Europa, ela deriva de um processo histórico mais amplo marcado pelo fenômeno do multiculturalismo que se expressa de diferentes formas e com derivações em outros termos como multicultural, intercultural, transcultural. Para além da polissemia do termo, o multiculturalismo compreende diferentes perspectivas teóricas e usos distintos expressando interpretações variadas na construção de propostas políticas e pedagógicas com implicações no campo educacional. A literatura sobre o assunto é bastante heterogênea tanto nas ciências sociais quanto na educação não havendo uma conceituação única e universalmente válida.

O ponto comum entre diferentes variações e adjetivações do multiculturalismo é o fato de que todas elas, de certa forma, estão relacionadas a questões culturais como diversidade, identidades e diferenças. Questões essas que passaram a tematizar os debates políticos e acadêmicos no centro do capitalismo mundial ou em sua periferia em decorrência das pressões dos chamados “novos” movimentos sociais contemporâneos, sobretudo, os culturais, especificamente os de bandeiras

étnicas, religiosas, nacionalistas, dentre outras. Tais movimentos eclodiram nas últimas décadas do século XX em países como Estados Unidos Inglaterra, França, dentre outros. Por força desses movimentos, as formas pelos quais os diferentes grupos sociais construíram a sua história e pautaram as questões das diferenças e das desigualdades na agenda pública das sociedades capitalistas contemporâneas e culturalmente estratificadas tornaram-se visíveis.

Ao questionarem e problematizarem os princípios básicos do modelo de democracia liberal, os “novos” atores sociais colocaram em xeque os padrões de racionalidade política e de tomada de decisões do Estado moderno diante dos dilemas das sociedades democráticas liberais que se caracterizam pela complexidade, pluralidade, fragmentação e desigualdade social. A compatibilização da participação política de forma ampla e inclusiva na sociedade e no processo decisório de governo que resulte na produção e efetivação de políticas públicas no sentido de formar sociedades mais justas e menos desiguais passou a ser intencionada na busca para as respostas dessas questões pelo sistema político com bases neoliberais.

Nesse processo histórico, os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade foram sendo construídos, às vezes usados de formas distintas ou como sinônimos, conforme o contexto social específico em que emergem.

Na acepção da palavra, o multicultural refere-se à coexistência de várias

culturas no interior de um território, sob a égide de uma cultura hegemônica, com implicações na exclusão étnico-racial e na formação de estereótipos, que podem envolver desde feitos ditos exóticos de determinada cultura até aspectos como a subordinação de uma etnia por outra, com implicações na destruição da formação social dos subordinados. Dentre as diferentes interpretações do termo, o multiculturalismo pode ser explicado como movimento político e social legítimo das sociedades ocidentais no contexto de uma democracia pluralista. Os grupos culturais dominados no interior dessas sociedades reivindicam o reconhecimento de suas culturas e a representatividade delas em nível nacional. A luta dos negros americanos, a partir do início dos anos 1960, pelo acesso a direitos e contra a segregação e o racismo, é vista como um dos exemplos do fenômeno do multiculturalismo.

Porém é importante salientar que o multiculturalismo surgiu nesses contextos sociais fora do campo educacional, pois antes se expressava nas artes, nos movimentos sociais, em políticas, implicando o reconhecimento da diferença, no direito à diferença, colocando em questão o tipo de tratamento dado às identidades minoritárias. No campo da educação, se impõe pelo poder e influência que possuíam devido o fato de há muito anos reivindicar o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos, como nos mostra Gonçalves e Silva (2003). Trata-se de

um jogo das diferenças, segundo esta autora, por ser um fenômeno em que as regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem. As regras desse jogo só pode ser compreendidas de acordo com os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores.

Várias tem sido as críticas ao multiculturalismo ou movimento multicultural, entre as quais se destacam aquelas que enfatizam o seu caráter eurocêntrico e que ele parte da lógica do capitalismo multinacional, além do fato que, ao reconhecer as várias culturas dentro de uma mesma sociedade, o faz de forma subordinada, sem questionar a ordem hegemônica da cultura ocidental.

É no bojo desse processo histórico e movimento teórico que as ideias de interculturalidade e multiculturalidade ganham força e relevância política e acadêmica. Ao contrário do multiculturalismo, ambas têm em comum uma forte relação com a educação. Para Fleuri (2003) o termo multicultural pode ser entendido como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de coexistência de diferentes grupos culturais num mesmo contexto social, além de representar concepções pedagógico-políticas divergentes. Segundo este autor, alguns defendem este

termo como um modo de aproximar as diferenças etnoculturais, isolando-as reciprocamente; outros propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes.

Já o termo intercultural, segundo esse autor, pode indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si. Diz que há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”.

O fato é que não há consenso sobre o uso deste ou daquele termo. A diversidade de perspectivas é um dos traços característicos desse movimento. Daí advém a sua riqueza e também as suas dificuldades. Reduzi-los a um único código e esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente é um risco muito grande.

O Multiculturalismo, como todo e qualquer Movimento Social ou Cultural, não é monolítico, e pode estruturar-se pelo menos de duas formas diferentes. Na primeira, ele assume uma forma afirmativa da diversidade cultural, racial ou de gênero, afirmando uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto formas de dominação e de exclusão. Apresenta projetos alternativos de organização social e por isso mesmo não se isola, não se fecha em si mesmo. Na segunda forma, ele possui uma “face guerreira” que, em muita das vezes,

pode levar a movimentos separatistas, ao fundamentalismo ou ainda, como postula Wieviorka (1991), a organizações sociais micrototalitárias.

No Brasil, umas das formas pelas quais o multiculturalismo se apresenta pode ser caracterizada como “processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados” (GONÇALVES; SILVA, 1998), como luta dos membros desse grupo contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial em um país que, por mais de trezentos e cinquenta anos foi escravista e que há mais de um século negou ser racista. Esperar que um país assim constituído tenha receitas prontas de combate ao racismo, projetos de construção de cidadania, do respeito à diferença ou, ainda, que tome como tarefa prioritária sua a defesa dos direitos consagrados pela constituição e que são historicamente negados aos Afro-brasileiros é de fato um ingenuidade.

O Multiculturalismo que defendemos toma a si essas tarefas, na busca da construção de uma sociedade igualitária e radicalmente democrática em todas as suas dimensões. É nesse sentido que entendemos o multiculturalismo e é nessa perspectiva teórica que trabalhamos utilizando-nos de suas contribuições na análise das múltiplas relações que se estabelecem entre políticas públicas, educação (educação entendida em todos os seus sentidos) e as relações étnico/raciais brasileiras. Nessa direção, a educação como *locus* privilegiado de formação humana é estratégica enquanto

campo de luta onde as práticas políticas e ideológicas devem ser consideradas na proposição de projetos que visam à transformação desse espaço e de toda a sociedade. Trata-se de um espaço carregado de tensão e de conflito onde se trava uma luta cotidiana contra o racismo em todas as suas dimensões e as desigualdades sociorraciais.

2 A formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada

Formar educadores numa perspectiva inter/multicultural significa prepará-los numa perspectiva diversificada culturalmente de forma que exercitem a ação de educar para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais e para o respeito à diversidade. Isso não é tarefa fácil, pois implica uma mudança de atitudes e de valores. O reconhecimento do caráter multicultural da nossa sociedade não é o bastante, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes. É fundamental que esse reconhecimento não seja acompanhado por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles. Sem isso, dificilmente essa escola será capaz de desempenhar seu papel, de forma democrática.

Nesse sentido, os processos de formação de professores para uma prática

pedagógica eficiente ganha dimensão de desafio político-pedagógico. Linhares (1997) postula que isso equivale a redefinir o papel que escola e professores vêm desempenhando, pois a escola

como uma instituição social densa de relações educativas onde o ensinar e o aprender pode-se abrir em caminhos para distinguir opressões, comunicar-se com outras culturas, ressignificar conhecimentos por situá-lo dentro de uma lógica marcada por perspectivas do que constitui problemas para nós, [...] vamos ter que apostar que a fabricação de novos lugares para a escola não poderá dispensar professores e alunos [...]. São estes que, [...] irão traduzir os saberes populares em cultura escolar, acolhendo os desejos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, de saberes que os fortaleçam (LINHARES, 1997, p. 146).

O surgimento de uma educação em perspectiva culturalmente diversificada nos Estados Unidos se insere na perspectiva multicultural como resultado da iniciativa de pesquisadores e professores doutores afro-americanos, “influenciados, de início, pelos precursores dos Estudos Negros” e pelo êxito que os Black Studies alcançaram nas escolas norte-americanas como o demonstram Gonçalves e Silva (1998). Lá, pesquisadores da área de Estudos Sociais como Gwedolin C. Baker, James A. Banks, Geneva Gay e Carl A. Grant, associando cultura à identidade, Formação de Professores e diversidade cultural prescrevem reformulações

metodológicas e curriculares no sentido de se criar uma igualdade de oportunidade, de rendimento e de progressão escolar para os alunos, quaisquer que sejam sua classe social e seu grupo racial. Dentre outros objetivos, essa educação em perspectiva multicultural se propõe segundo Banks (1995), a instrumentalizar os alunos, possibilitando-lhes construir “conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos” com o objetivo principal de possibilitar a construção de uma sociedade que valorize a diversidade.

De acordo com esse autor, a reformulação curricular, na direção de uma educação diversificada culturalmente, deverá passar por quatro momentos diferentes. No primeiro, dar ênfase a contribuições, heróis e heroínas, festividades, alimentação e dados culturais fundamentais dos diversos grupos étnicos. No segundo momento, deve-se acrescentar o currículo com conteúdos e assuntos que dizem respeito a um grupo étnico específico. Em um terceiro momento, deve-se modificar a própria estrutura curricular possibilitando aos alunos a análise de fatos, de temas e a apreensão de conceitos na perspectiva de grupos sociais diversificados. No quarto e último momento, deve-se elaborar o currículo obedecendo-se ao objetivo principal, qual seja possibilitar a reflexão e a tomada de decisões e de soluções de problemas sociais por parte do alunado. No combate ao preconceito

racial, são desenvolvidas análises das características raciais do alunado, de suas atitudes e das atitudes dos membros de outros grupos étnicos frente aos primeiros, após o que são elaboradas fórmulas ou estratégias que possibilitem o desenvolvimento de atitudes e valores em uma perspectiva democrática junto aos discentes.

A formação de docentes em uma perspectiva multicultural era feita através de *Workshops* nos quais os professores já em exercício travavam contatos com princípios e orientações de característica multicultural. Gollnick (1995) afirma que, em um momento posterior, os próprios estabelecimentos de ensino entenderam que uma formação de professores só poderia ser considerada satisfatória se incluísse conteúdos multiculturais na sua agenda. Nesse sentido, Grant e Tate (1995) assinalam o fato de que há cursos de formação de docentes que privilegiam o combate aos estereótipos racistas, classistas ou de gênero, buscando eliminá-los.

Em relação à formação docente, outras propostas dizem respeito à preparação do professor para o trabalho no contexto de um grupo específico. Nesse caso, o eixo da formação privilegia a valorização da história desse grupo, suas lutas e contribuições. Esses autores afirmam ainda que uma parcela significativa de cursos de formação de docentes entende ser a educação multicultural um mecanismo com potencial de promover a “igualdade na estrutura social e o pluralismo cultural”. Para tanto, eles analisam

as formas pelas quais “as diferenças e as desigualdades se manifestam” nas relações sociais; analisam estratégias de aprendizagem particulares dos diversos grupos sociais e aprendem a utilizá-las com o objetivo fundamental de otimizar a educação do alunado.

Diferentemente de um mero exercício de retórica, as relações que as diversidades de gênero, cultura, raça ou etnia e de classe estabelecem com a educação e com a formação docente na sua versão norte-americana, compreende análises teóricas e uma prática que buscam modificar as relações de poder naquela sociedade. É uma ação coletiva empreendida por sujeitos históricos no sentido de reconfigurar toda uma sociedade e de instituí-la em bases mais justas.

Nesse sentido, o papel exercido pela educação multicultural escolarizada reveste-se de importância fundamental, e ela vem se alimentando, em grande parte, das análises acadêmicas desenvolvidas por professores-pesquisadores afro-americanos que lecionam nas diferentes universidades daquele país, preocupados em transformar a lógica e a forma pela qual aquela sociedade se representa a si mesma e aos grupos que a constituem, como bem o demonstram Gonçalves e Silva (1998).

No Brasil, esta é uma discussão recente e, portanto, ainda em pleno desenvolvimento. Uma intervenção significativa na direção da formação dos professores no contexto de uma educação culturalmente diversificada tem como ponto de partida as leis 10.639/2003 e

11645/2008, que alteram a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino. O impacto dessa alteração será sentido na formação dos professores com a instituição, em 2004, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” que preconiza:

Art. 1º A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.

O primeiro parágrafo desse artigo, por sua vez, observa que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Conforme preconizado nessas Diretrizes, as Instituições de Ensino

Superior (IES) deverão contemplar na formação acadêmica de seus estudantes, em particular os dos cursos de licenciatura plena: (1) a diversidade étnico-racial; (2) o respeito às diferenças; (3) novas perspectivas na pesquisa acadêmica sobre relações raciais no Brasil; (3) introdução da temática africana, afro-brasileira e indígena nos currículos para além do eurocentrismo; (4) ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial não diz respeito apenas ao negro, e sim a toda a sociedade brasileira; e (5) entendimento de que o trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial é também um direito. Para tanto, precisam urgentemente repensar os projetos pedagógicos desses cursos com vistas a preparar o futuro professor para educar numa sociedade diversificada por gênero, classe social, cultura, raça ou etnia, respeitando as diferenças.

Nesse ambiente institucional, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABs), têm desempenhado papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei. Uma formação na perspectiva culturalmente diversificada se constitui importante demanda apenas daqueles os grupos étnico-raciais e sociais alocados em posição de subalternidade e que desejam romper com essa situação. Enquanto atores sócio-históricos, esses Núcleos espalhados por várias IES na maioria dos estados brasileiros¹ demandam fortemente e de dentro

das universidades o cumprimento dessa legislação junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas e de bacharelado à referida lei e intervindo, de forma direta, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e à distância.

Considerações finais

Acreditamos que uma educação numa perspectiva intercultural ou multicultural aponta para a necessária preparação dos educadores diversificada culturalmente, de forma que estes exercitem a ação de educar para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais e para o respeito à diversidade com foco privilegiado naqueles grupos que foram cultural, econômica e politicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, a atuação dos NEABs nos processos de formação de professores os institui como atores fundamentais nos processos de “des-

dos brasileiros, segundo o site da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN): Brasília (1), Goiás (2), Mato Grosso (3), Mato Grosso do Sul (2), Amapá (1), Pará (2), Tocantins (1), Alagoas (2), Bahia (8), Ceará (2), Maranhão (2), Paraíba (1), Pernambuco (4), Piauí (2), Rio Grande do Norte (1), Sergipe (1), Paraná (6), Rio Grande do Sul (6), Santa Catarina (5), Espírito Santo (2), Minas Gerais (10), Rio de Janeiro (11), São Paulo (7). Ver <http://www.abpn.org.br/neabs/pagina_principal>. Acesso em 27 jun. 2012.

¹ Os 82 Neabs estão distribuídos pelos esta-

construção das desigualdades sociais e étnico-raciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população afro-descendente dos bens construídos socialmente” e entre eles certamente está a educação. Esses Núcleos têm contribuído para formar um novo perfil de intelectualidade negra cujos trabalhos apontam para “uma possível inflexão para melhor compreender as relações raciais no contexto das desigualdades sociorraciais e maior seriedade desta temática nas pesquisas acadêmicas e oficiais”. Se por um lado, a inserção dos diferentes grupos étnico-raciais nas universidades brasileiras resulta da pressão dos movimentos sociais de caráter identitário e os seus sujeitos sobre o campo da produção acadêmica (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, outros), por outro esta inserção tem significado uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade brasileira (GOMES, 2010).

Sabemos que a formação continuada é um direito do professor e que esse processo formativo coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como disponibilidade para aprendizagem e vontade de aprender a aprender, dentre outras. Da instituição escolar, por outro lado, requer-se que sejam criadas alternativas, ou condições, que propiciem a esses profissionais a continuidade de seu processo formativo. Se a formação de professores é dever do Estado e tarefa da Universidade exige-se, do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. Da

universidade, por sua vez, exige-se a elaboração de programas de formação continuada que possibilitem o desenvolvimento e a qualificação profissional desses professores, em uma dimensão permanente, possibilitando-lhes perceber e decodificar os estereótipos racistas antinegros e anti-indígenas veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e a poder desmistificar valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos, bem como desmascarar a sobrevida do mito da democracia racial que ainda se faz presente hoje e atua com relativa intensidade na maior parte dos currículos dos Cursos de Graduação das universidades brasileiras e que se materializa na prática docente.

Enfatizamos que a formação inicial e continuada de professores é um elemento fundamental para a desconstrução das desigualdades sociais e étnico-raciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população indígena e Afro-brasileira dos bens construídos socialmente. Ela é, seguramente, um dos caminhos possíveis para se realizar um trabalho educativo que dê conta dessas complexas questões relações étnico-raciais e que oferece, ainda, importantes contribuições no processo de (des)construção do racismo em nossa sociedade através do questionamento do preconceito e da discriminação, ainda tão presentes em nossa sociedade e, portanto, em nossas escolas, apesar dos discursos em contrário.

Daí decorrem alguns imperativos como, por exemplo, a garantia da inserção de jovens e adultos negros e indígenas nas universidades; assegurar-se a qualidade de ensino e a adoção de pedagogias interétnicas, interracialis e não sexistas no sistema educacional, além da adoção de tratamento preferencial, nas políticas de apoio à pesquisa científica e tecnológica, a projetos inseridos no campo das relações étnico-raciais, os quais

vêm sendo historicamente relegados a segundo plano de importância, ou sendo tratados de forma tímida pelas agências de fomento e apoio a pesquisas acadêmicas o que, sem dúvida, não concorre para a potencialização das pesquisas que se situam no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer's) e nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão dos direitos da cidadania.

Referências

BANKS, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In: BANKS, J.; BANKS, C. A. M. (Org.). *Handboock of research on multicultural education*. New York: MacMilian, 1995.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

GOLLNICK, D. M. National and State Initiatives for Multicultural Education In: BANKS, J.; BANKS, C. A. M. (Org.). *Handboock of research on multicultural education*. New York: MacMilian, 1995.

GRANT, C. A.; TATE, W. F. Multicultural education through the lens of the multicultural education reserarch and schools. In: Banks, J.; Banks, C. A. M. (Org.). *Handboock of research on multicultural education*. New York: MacMilian, 1995.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa. *Revista de Educação da USP*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

_____. *O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LINHARES, C. F. S. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1997.

STOER, S. Desocultando o vô das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: J. A. Correia; L. Cortesão; S. Stoer (Org.) *Transnacionalização da edu-*

cação: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

WIEVIORKA, M. *L'espace du racisme*. Paris: Seuil, 1991.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014