



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16561 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais -N

A PLURALIDADE CULTURAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jones de Oliveira Barbosa - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

A PLURALIDADE CULTURAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial docente é um momento importante no processo de como um futuro professor entenderá sua prática profissional e social. E entender a relevância do trabalho docente é defender o quanto é indispensável superar as desigualdades sociais (PIMENTA, 1997). Ainda mais na atual conjuntura política brasileira, onde se impera uma tentativa exacerbada do avanço do domínio técnico colocando a educação a serviço de interesses capitalistas e liberais. Como é caso do novo ensino médio: extremamente técnico e com uma grande redução de conteúdos que desenvolvam a criticidade dos estudantes.

Na concepção freiriana (1996), o papel docente se constitui numa epistemologia dialética entre prática e pesquisa. Perguntar qual o motivo de ser de um objeto ou conteúdo no currículo, por exemplo, faz parte desse fazer docente. Os professores precisam compreender que os conteúdos estão no currículo por razões determinadas, mas, que os estudantes não são sujeitos iguais. Paviani (1987, p. 32) discorre que “não podemos deixar de questionar esses pressupostos, caso contrário, não teríamos uma resposta satisfatória às exigências de uma ação educativa conduzida, planejada e dimensionada em seu caráter ético e político”, pois, um olhar crítico e reflexivo é essencial às problemáticas advindas das práticas educacionais. Em vista disso, refletir sobre o que está *a priori* à prática pedagógica

docente é fundamental no sentido de aproximar-se da realidade ao qual a educação é destinada.

Ante o exposto, façamos as seguintes perguntas: os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, desenvolvem temáticas pluralistas? Ou será que existe um padrão epistemológico sendo reproduzido nas licenciaturas? Obviamente, os futuros professores estão sendo formados para atuarem, e a concepção da sua prática docente é construída ao longo da formação inicial. Tais questões sinalizam uma preocupação emergente quanto à preparação do futuro professor brasileiro para lidar com a imensa diversidade cultural que temos no país. Por isso, este artigo apresenta uma discussão sobre a necessidade da presença da temática ‘Pluralidade cultural e as relações étnico-raciais’ na formação inicial docente no Brasil.

A abordagem epistêmica desse trabalho tende para os estudos decoloniais/pós-coloniais. Isso porque, nós não apenas assumimos nossa posição contra as determinações puras e universais emblemáticas para a modernidade, mas, também, identificamos a modernidade como um projeto que não se desvincula do sistema colonial (DUSSEL, 1993; CASTRO-GOMEZ, 2005; SANTOS; MENESES, 2009, MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2009). Por isso, Modernidade/Colonialidade torna-se um conceito para o decolonialismo, pois, foi o colonialismo quem garantiu o nascimento daquilo que se entende por modernidade.

A modernidade/colonialidade privilegia o eurocentrismo ao tempo que apaga as existências de outras perspectivas da realidade e, assim, define suas vias de acesso à realidade por uma única ótica universal. Tais feitos são configurações essenciais para permanência da colonialidade: mazelas sociais como epistemicídios, desigualdades, racismo, homofobia, xenofobia, misoginia, intolerância religiosa etc.

Tal pesquisa se justifica pela importância social da prática docente, o que implica na necessidade de superação de traços coloniais que possam provocar e acentuar desigualdades sociais, principalmente ao que dizem respeito às culturas negras e indígenas e, respectivamente, aos seus povos, cujas trajetórias históricas no Brasil são marcadas por escravidão, discriminação, exclusão e invisibilidades.

2 DESENVOLVIMENTO

Acreditamos que a educação deve ser instrumento de superação de desigualdades (Pimenta, 1997). Todavia, se a educação não valorizar o que há de autêntico dos sujeitos e a diversidade cultural brasileira, a educação e a escola se tornarão agentes de desigualdades da mesma maneira que a sociedade. Bordieu e Passeron (1992) já fizeram essa denúncia da escola como reprodutora de culturas dominantes e de desigualdades sociais. Esses autores desenvolvem o conceito de *violência simbólica* para discorrerem sobre a escola que não só educa, mas, que

também oprime e exclui. Vejamos:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, P. 19)

Visto que a prática pedagógica pode ser arbitrária e imposta pela escola aos estudantes e até mesmo aos professores, devido ao cumprimento de ementa etc., essa força de decidir e não considerar a diversidade cultural, por exemplo, é uma violência na concepção dos autores supracitados. E eles ainda acrescentam que mesmo que não seja por imposição, há uma sobreposição cultural dominante, que é um reflexo da sociedade desigual, sendo reproduzida de forma oculta. O que reforça ainda mais a preocupação por uma formação inicial que considere e reconsidere a prática docente. Uma prática que reflita e se flexione epistemologicamente às demandas culturais dos estudantes.

O conhecimento e a cultura não devem ser reduzidos à categoria de coisas, como pondera Silva (2011). Isso, devido a não passividade dos indivíduos e às mudanças recorrentes das sociedades, segundo o autor. Os conhecimentos e as culturas foram produzidas e continuam sendo produzidas, não é estático. Não há uma classe cultural e de conhecimento única na humanidade. Apesar de haver, sim, uma espécie de ordem padronizadora em andamento nas sociedades ocidentais.

O caminho da pluralidade é uma alternativa para confrontarmos a ideia de uma cultura e/ou epistemologia universal e indicarmos a presença de uma pluriversalidade. Uma das teorizações que propomos é a feita pelo filósofo sul-africano Mogobe Bernad Ramose (2011, p. 10):

Considerando que "universal" pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade.

Na ideia de Ramose (2011), é contraditório entender a etimologia da palavra universal e usar esse entendimento para designar uma versão como uma única alternativa. É universal a uns e cada versão se afina com perspectivas condizentes a ela. Se a palavra universal significa "uma alternativa de" isso significa que alternativas outras também coexistam. Então, nada mais lógico que considerar a utilização do termo pluriversal para fazer jus às existências de alternativas, de outras perspectivas e de outras versões e não as excluir.

Além da perspectiva de Ramose sobre pluriversalidade, também, nos

apoiamos em Dussel em sua filosofia da libertação, esta, que implica num diálogo intercultural onde a cultura e epistemologias compreendidas como periféricas dentro da lógica universalista moderna, estejam em pauta e sejam instrumentos de resistência:

A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este (DUSSEL, 1973, p. 147)

Dentro do novo sistema mundial capitalista que se instaurou juntamente com a modernidade, não era só o que era institucionalizado como válido para o progresso do Novo Mundo que era produzido intelectualmente, as “periferias” também produziam suas culturas e os seus conhecimentos – a exterioridade. Mas, essas produções populares, vulgarmente chamada de cultura menor, não se enquadravam na lógica racista universal moderna. Portanto, é necessário pensar a cultura e o próprio entendimento da modernidade pela ótica dos oprimidos, dos colonizados, da América Latina. Isso, livre de universalismos, mas carregados de pluriversalidade.

Nossa abordagem epistêmica se localiza na decolonialidade, porém, sem radicalismos e sem sobreposições ou novas formas de universalizar. Até porque, uma das nossas críticas à modernidade se encontra na ideia de universalidade moderna. É nesse sentido que nos aproximamos mais das teorias decoloniais e pós-coloniais do que das ideias pós-modernas, por exemplo. Nós concordamos com Santos (2008) quando o autor diz que dois pilares da modernidade - regulação social e emancipação social - não são viáveis às sociedades extra europeias para onde a Europa se expandiu.

Estado é estrangeiro, o mercado inclui pessoas entre as mercadorias (os escravos) e as comunidades são arrasadas em nome do capitalismo e da missão civilizadora e substituídas por uma minúscula sociedade civil racializada, criada pelo Estado e constituída por colonos, pelos seus descendentes e por minúsculas minorias de assimilado. Por sua vez, a emancipação social é concebida como o processo histórico da crescente racionalização da vida social, das instituições, da política e da cultura e do conhecimento com um sentido e uma direcção unilineares precisos, condensados no conceito de progresso. (SANTOS, 2008, p. 21)

É fundamental, na nossa posição como brasileiros, a compreensão da modernidade, do progresso, de produção do conhecimento e cultura a partir da visão do colonizado, do oprimido, pois o Brasil foi submetido ao colonialismo

político. Historicamente, fomos condicionados a direções universais em nome do progresso para o Novo Mundo. O olhar a partir das Américas, que pretende ser decolonial, serve muito bem para fundamentação da nossa discussão aqui. Salientamos que não queremos ser radicais, pois, acreditamos no diálogo democrático plural e sem aspirações de universalização.

A lógica universalista é um propulsor para a acentuação das desigualdades sociais em todos os sentidos. Por exemplo, quando determinada epistemologia ou cultura é sobreposta enquanto outra é suprimida, podemos dizer que acontece um epistemicídio (Santos, 2006; 2009). Ou até mesmo quando a escola ou um professor deixa de considerar a comunidade na qual atua e não proporciona um diálogo dos conteúdos científicos com a realidade desses estudantes, o universalismo faz suas vítimas. A ideia opressora do universalismo invisibiliza conhecimentos, cala quem produz conhecimento, e oprime quem não possui subjetividades de culturas dominantes.

Essa mudança de paradigma, da universalidade para a pluriversalidade, não é apenas uma motivação de colocar em evidência quem está em desvantagem na lógica do universal. Mas, a motivação está na necessidade de emancipação para ressignificar e reivindicar espaços que outrora não eram possíveis de se adentrar. Como, também, denunciar que ainda há práticas coloniais acontecendo na sociedade e que indivíduos continuam sendo oprimidos pela tese de que a cultura europeia é mais desenvolvida e superior que as demais (eurocentrismo) e, também, pelas ideias falaciosas positivistas de progresso científico como forma de emancipação para países subdesenvolvidos.

O Brasil é um país constituído por várias culturas e convivemos com a diversidade em todos os cantos do território nacional. Tal realidade implica nos modos de ser dos cidadãos brasileiros não só culturalmente falando, mas, fenotipicamente também. O processo de formação do povo brasileiro abarcou culturas para além das dos povos originários, devido à política de colonização que o país foi submetido com a chegada dos portugueses no litoral brasileiro (1500). E depois, com a escravização, a África e suas culturas se fizeram presentes no país. De modo que, se formos definir as culturas que compõem o povo brasileiro, é possível dizer que são as indígenas, africanas e portuguesas – europeias - (RIBEIRO, 2009).

Edgar Morin, no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), diz que a educação deve centrar-se no ensino da condição humana. Porque é indispensável haver um reconhecimento da própria humanidade na educação, como também, o reconhecimento da “diversidade cultural inerente a tudo o que é humano. [...] Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não o separar dele. [...] Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo” (MORIN, 2011, p. 43). É como se devêssemos nos basear no aforismo socrático: conhece-te a te mesmo. Isso, através de um

conhecimento que viabilize uma elucidação da condição própria de existente para um melhor conhecimento do mundo ao qual está integrado.

Paulo Freire (1987) evidencia a necessidade de uma educação não opressora através de um ensino que construa no educando uma consciência autônoma para saber lidar com seu mundo criticamente, quer seja nos conhecimentos tradicionais ou científicos. Mas, acontece muitas vezes que, nas academias e escolas, epistemologias são desenvolvidas em contraste ou em sobreposição às produções de saberes não validados pelo crivo científico. Os conhecimentos que os sujeitos em formação trazem consigo são inferiorizados e a existência de epistemologias brasileiras, ou exteriores à modernidade, são invisibilizadas.

Antes do desenvolvimento da problemática dessa pesquisa, a questão da pluralidade epistêmica me atravessava enquanto licenciando de filosofia. Sempre tentei me encontrar e me identificar com os textos considerados pela academia como cânones e não conseguia me reconhecer neles mesmo gostando das leituras e compreendendo-os como essenciais para a minha formação. O que faltava era o diálogo que tratasse do lugar onde meus pés pisam – o estado da Bahia, o Nordeste, o Brasil. Em 2019, quando cursei a disciplina Educação das Relações Étnico Raciais como aluno especial de um programa de mestrado, li pela primeira vez o filósofo indígena brasileiro Ailton Krenak e fui arrebatado pelas “Ideias para adiar o fim do mundo”. Houve uma identificação à primeira lida. Momento que reiterou a necessidade de desenvolver minha prática docente de forma mais plural e refletir o quando ela pode estar para a colonização, desigualdade ou exclusão.

A educação precisa nos alcançar e nos ajudar a recuperar a nossa humanidade enquanto homens ou povos que somos (FREIRE, 1987, p. 32). A relevância de sentir-se contextualizado é muito grande, ainda mais, na formação docente. Porque os licenciandos se tornarão professores, que na sua prática docente, deverão oportunizar um diálogo dos conhecimentos científicos com a realidades dos estudantes. O que enfatiza a necessidade a presença de discussões e pesquisas sobre a pluralidade epistemológica nos cursos de formação inicial docente. Para Nóvoa (2009, p. 207), um dos *ethos* da prática docente é o compromisso social. No qual, deve convergir-se para a diversidade cultural e, ultrapassando fronteiras traçadas como destino, comunicar e intervir nos espaços públicos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa breve discussão, buscamos apresentar nosso posicionamento com um olhar sensível às questões advindas da pluralidade cultural brasileira. Porque entendemos que a educação escolar não deve estar separada dos múltiplos

contextos sociais e culturais dos estudantes. É cruel, desrespeitoso e ilegal, segundo as leis educacionais brasileiras, que a história e a cultura dos povos negros e indígenas não façam parte da educação em todas as escolas brasileiras, quer sejam públicas ou privadas. É uma obrigação.

Para tanto, é necessária uma ampla abordagem epistemológica na formação inicial docente, porque a hibridização cultural brasileira que, na concepção de Ribeiro (2006) constitui o povo brasileiro, exige posturas opostas à universalização de uma cultura dominante na educação e na sociedade. Por isso, julgamos que a formação inicial docente no Brasil precisa considerar a pluralidade de culturas do país nas suas dinâmicas pedagógicas e em suas abordagens epistêmicas. Até porque, por exemplo, já existem leis como a 10.639/03 e a 11.645/08 que obrigam o ensino de história e cultura africana e indígena em todas as unidades escolares, quer seja pública ou privada. Assim, afirmando a necessidade de abordagens epistêmicas plurais nos cursos de licenciaturas nacionais.

Os currículos das licenciaturas do Brasil precisam abordar conhecimentos, reflexões e metodologias que subsidiem uma prática docente consciente das múltiplas realidades culturais escolares. A abordagem das relações étnico-raciais, por exemplo, não deve ser uma temática isolada da área de Humanas porque os preconceitos estão impetrados em todas as áreas do conhecimento. Nossas universidades precisam formar professores cientes do papel da sua profissão, deixando explícito que a luta antirracista é uma tarefa da educação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992;

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005;

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana** - v. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973;

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Tradução Jaime A. CLasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

MIGNOLO, Walter D. O Lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, nº 94, junho/2017;

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. Unesco: Cortez, 2011;

NÓVOA, António. Para Una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 302, setembro-dezembro 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:438d130b-77d8-4a23-945f-9af9267a1aa7/numeros-completos-3-.pdf>. Acesso em 15/10/2021;

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987;

PIMENTA, Selma Garrida. Formação de professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, Selma Garrido. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, 1997, p. 15-34;

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. 2009;

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana On the legitimacy and study of African Philosophy. Tradução: Solis et al. **Ensaios Filosóficos**. Volume IV - outubro/2011;

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil** São Paulo: Companhia das Letras, 2009;

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e de outro.** Coimbra: Travessias, 2008;

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Coimbra, PT: Almedina, 2009;

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006;

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Dermeval Saviani. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7. ed. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 2000;

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social. **Alienígenas na sala de aula** / Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011;