

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 1141

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS A PARTIR DE UM CURSO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Cristina Juvenal da Cruz – UFSCar

Fabiana Luci de Oliveira – UFSCar

Tatiane Cosentino Rodrigues – UFSCar

Resumo

Este texto apresenta dados de uma experiência de formação continuada de professoras/es em Educação das relações étnico-raciais a partir dos quais demonstram os impactos da formação para a docência. Trata-se de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais aplicado a profissionais da Educação Básica, em especial professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es em exercício de suas funções. O curso foi idealizado como formação específica, com metodologia desenvolvida a partir de referências dos conhecimentos de matriz africana e da diáspora negra com a finalidade de apresentar em caráter formativo, fundamentos teóricos e metodológicos para instrumentalização dos profissionais em educação para o tema das relações étnico-raciais. Os dados apontam significativas mudanças na percepção das/os docentes evidenciando a importância do investimento em formação para a docência.

Palavras-Chave: Formação docente, Educação das Relações Étnico-Raciais.

Introdução

Este texto apresenta dados de uma experiência de formação continuada de professoras/es em Educação das relações étnico-raciais a partir dos quais demonstram os impactos da formação para a docência. Trata-se de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais a profissionais da Educação Básica, em especial professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es¹. O curso foi idealizado como formação específica, com a finalidade de apresentar em caráter formativo, fundamentos

¹ Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Realizado entre os anos de 2014 a 2015, realizado nos termos de um Termo de Ajustamento de Conduta subvencionado pela Capes.

teóricos e metodológicos para instrumentalização dos profissionais em educação para o tema das relações étnico-raciais.

A formação de professoras/es para uma educação de qualidade é uma das questões mais importantes da educação brasileira. O desenvolvimento profissional da docência, terminologia que tem sido aplicada às formações anteriormente denominadas de aperfeiçoamento, reciclagem, tem sido visualizada conceito que amplifica a formação iniciada e continuada de professores. Articulam-se no interior desse conceito outras dimensões como a valorização do trabalho, os desafios cotidianos, as práticas de ensino e de aprendizagem, plano de carreira, entre outras que continuam sendo os desafios colocados à teoria e à constituição das políticas públicas educacionais voltadas ao trabalho docente. Os debates e pesquisas sobre formação docente que buscam mapear as tendências na área abrem possibilidades diante das problemáticas e dos novos artefatos introduzidos pelas pesquisas e orientações dos programas de ensino. As questões em torno dos processos a partir dos quais as/os professoras/es se constituem como professoras/es e as implicações das políticas educacionais, como as da área de currículo para a formação docente têm orientado o debate.

Formar-se, nessa perspectiva está envolto em um movimento. No que se refere à docência o término do curso no ensino superior não encerra a formação da/o professora/or, como dimensão processual, ser professor é algo contínuo, cíclico. A docência, portanto é um processo que envolve múltiplas esferas, é estar em constante formação. Antonio Nóvoa (1992) argumenta que esse processo está atrelado a uma contínua flexibilidade acerca da prática pedagógica como uma atividade crítica. A formação está ligada à criação e ao desenvolvimento de uma socialização e configuração no interior de uma cultura profissional.

Para Maurice Tardif (2002) o professor é um ser-no-mundo alguém em processo direto com suas experiências e sua própria escolha e fazer docente. A partir dos anos 1980, em termos de pesquisa acadêmica, se ampliam as investigações que buscam compreender a articulação entre o saber profissional, aquele conjunto de saberes oferecido pelas instituições de formação de professores e os saberes que são mobilizados na elaboração da prática docente. Desse modo, o saber das professoras e dos professores está relacionado com suas vivências e experiências cuja mobilização é articulada às aquisições epistemológicas e cognitivas.

Miguel Arroyo (2007) argumenta que a identidade profissional docente tem sido redimensionada com a ascensão das identidades pessoais que os faz questionarem e refletirem sobre sua prática e sobre o currículo que a orienta. Para Francisco Imbernón (2001) a formação deve proporcionar a elaboração de um conhecimento especializado, é neste período, portanto que se inicia uma socialização de cunho profissional. Nos últimos anos houve um aumento significativo das pesquisas em formação docente no Brasil, no entanto a preocupação com a docência possui um histórico envolto em um debate internacionalizado.

Uma análise sobre as políticas educacionais, destinadas a formação docente o modo como são implementadas e elaboradas, articulação entre elas, a destinação orçamentária, e o modo de gerenciamento nos informam sobre o impacto dessas políticas não apenas no aspecto amplo em relação à própria constituição da política, mas na esfera local naquilo que emerge nas salas de aula.

O curso de Aperfeiçoamento em Educação das relações étnico-raciais

Os dados aqui descritos apresentam alguns aspectos do processo de avaliação de uma formação em educação das relações étnico-raciais. O curso foi elaborado e desenvolvido para formação de professoras e professores em exercício de dezessete municípios do interior do estado de São Paulo com a finalidade de implementar a legislação. A orientação metodológica foi desenvolvida seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os dezessete municípios compõem três regiões administrativas: Araraquara, Campinas e Ribeirão Preto. Quatro são considerados municípios de pequeno porte I (até 20 mil habitantes, de acordo com classificação do IBGE²); outros quatro, de pequeno porte II (mais de 20 mil até 50 mil habitantes); dois são de médio porte (acima de 50 mil até 100 mil habitantes) e cinco, de grande porte (acima de 100 mil até 900 mil habitantes), IBGE/ Cidades (2016)³.

² O IBGE (Censo 2010) classifica os municípios de acordo com o porte populacional, sendo considerados municípios de Pequeno Porte I, aqueles com até 20.000 habitantes; Pequeno Porte II, de 20.001 a 50.000 habitantes; Médio Porte, entre 50.001 a 100.000 habitantes; Grande Porte, entre 101.000 e 900.000 habitantes; e Metrôpoles, correspondendo a municípios com mais de 900.000 habitantes. Dados disponíveis em <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/558.pdf>. Acesso em 30/10/2016.

³ IBGE Cidades. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350320&search=sao-paulo|araraquara>. Acesso em 30/10/2016.

A avaliação foi planejada com o objetivo de verificar metodologicamente a eficácia da formação, a partir de uma quantificação dos aspectos teóricos e didáticos do curso. Com isso, reunimos informações voltadas a subsidiar o aprimoramento de experiências de formação continuada em educação das relações étnico-raciais. A avaliação foi idealizada em duas etapas, uma de diagnóstico, realizada anteriormente ao início da formação, e a de avaliação após a finalização da formação.

Na etapa de diagnóstico as/os participantes do curso foram convidadas no primeiro encontro, a responderem um questionário com 76 perguntas a partir das quais buscou-se mapear o conhecimento e a compreensão que esses profissionais tinham das relações étnico-raciais e educação. O questionário da etapa de diagnóstico foi apresentado da seguinte maneira: *“Esse questionário tem por objetivo conhecer o perfil dos professores. Ele é composto por 5 blocos (A,B,C,D e E). Para cada pergunta, assinale a resposta mais adequada para seu caso ou escreva a informação solicitada. Por favor, não deixe nenhuma resposta em branco, nem abrevie as informações escritas. Escolha apenas uma opção de resposta, a não ser que a pergunta indique que você pode escolher mais de uma opção. Sua participação na pesquisa é voluntária e confidencial, e garantimos o sigilo das informações prestadas, sendo as respostas analisadas de forma coletiva, e nunca individual”*. Os cinco blocos temáticos foram organizados da seguinte maneira:

- A. perfil demográfico e socioeconômico**, com dados acerca de gênero, idade, identificação étnico-racial, origem social, renda e escolaridade;
- B. trajetória profissional**, abordando a formação e o tempo de experiência profissional e ainda práticas e hábitos de mídia, lazer, além do nível de satisfação com a carreira;
- C. percepções acerca das relações étnico-raciais e do racismo**, visões acerca do preconceito racial, assim como experiências de discriminação vivenciadas ou presenciadas (notadas) pelos respondentes;
- D. relações étnico-raciais na escola**, cobrindo o imaginário e conhecimento desses profissionais sobre a África, e as culturas afro-brasileiras e da diáspora negra bem como as legislações sobre este tema na educação;

E. percepção de relatos discriminatórios vivenciados em sala de aula, último bloco do questionário, no qual solicitamos a visão dos respondentes sobre situações de preconceito racial já ocorridas em sala de aula⁴.

No total, 2.192 participantes responderam voluntariamente ao questionário da etapa de diagnóstico, sendo 657 no primeiro ano (2014) e 1.535 no segundo (2015).

É importante salientar que dado que a rede pública de ensino infantil, fundamental e médio dos 17 municípios compreendidos pelo curso é composta por 14.430 docentes, conseguimos mapear as percepções de 15% da rede no momento imediatamente anterior à formação (considerando os cursistas que responderam ao questionário diagnóstico).

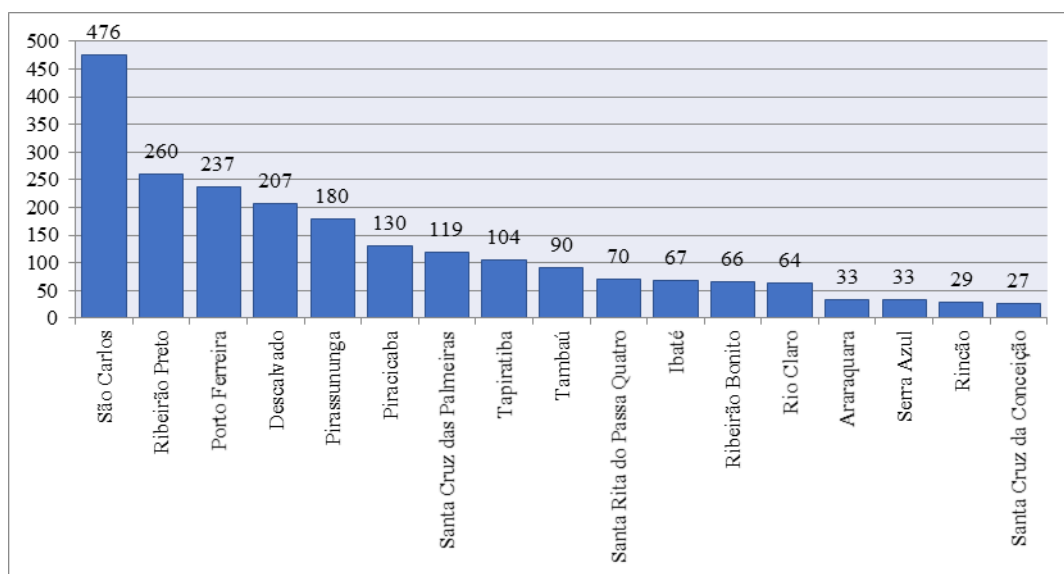


Gráfico 1. Quantidade de professores por município (em números absolutos)

⁴ As situações foram apresentadas aos professores ao final do questionário da seguinte forma: Para finalizar, gostaria que você lesse os relatos de situações ocorridas em sala de aula e desse sua opinião de forma breve. **Exemplo de situação:** *Dois amigas, Letícia, que é branca, e Bárbara, que é negra, frequentam o 9º. ano do Ensino Fundamental II. Elas são muito companheiras e conversam antes de uma aula em que será tratada a questão da abolição do regime escravista no Brasil. Durante a aula a professora começa a dizer que os escravizados vieram da África e eram negros. Imediatamente risos ressoam pela sala e um dos alunos aponta Bárbara dizendo que ela e sua família vieram desse lugar de escravos. Bárbara se posiciona contrariamente à fala da colega. A professora pede silêncio e continua a aula. Os risos não cessam.* **Pergunta 1:** Diante desta atitude da turma o que você acha que a professora deveria fazer? (resposta aberta). **Pergunta 2:** Você já teve conhecimento de algum caso como este na escola em que você trabalha ou na sua sala de aula? (resposta fechada: sim ou não).

Fonte: TAC UFSCar, 2016

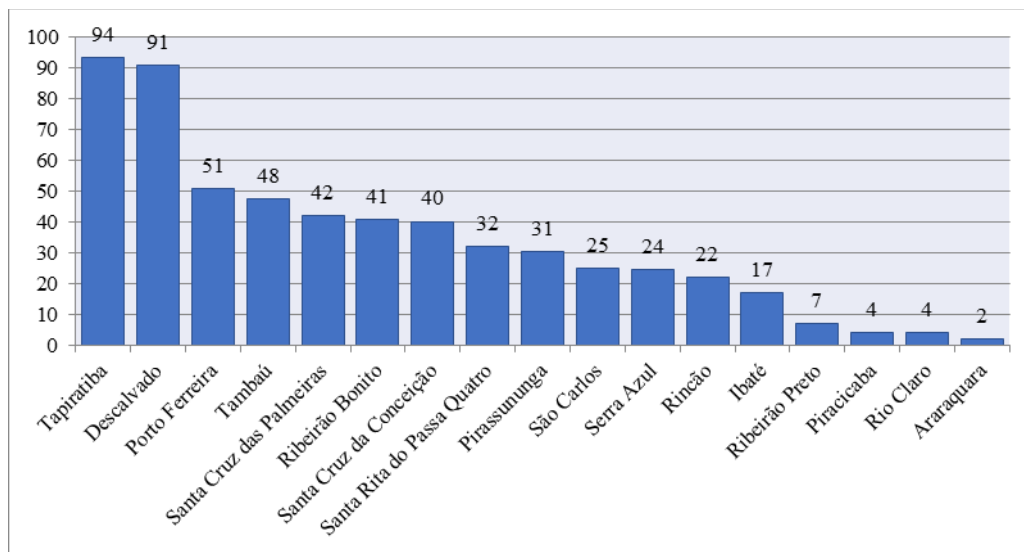


Gráfico 2. Percentual de cobertura da rede pública de professores do ensino infantil, fundamental e médio, por município (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

A partir desse universo, pudemos ter uma boa dimensão dos níveis de compreensão das relações étnico-raciais. Pode-se ainda avaliar o grau de implementação na rede pública escolar de modo que estabelecemos medidas iniciais que serviram como parâmetros qualitativos e quantitativos para detalhar em que medida os objetivos do curso foram alcançados.

A segunda etapa, a da avaliação se deu no último encontro do curso. Nessa oportunidade, as professoras e professores foram novamente convidados a responder a um questionário, agora com 38 perguntas cujo o objetivo era o de avaliar a formação recebida ao longo do curso.

O questionário foi apresentado às professoras e professores com o “*objetivo de conhecer a opinião de vocês, professoras e professores, sobre o curso de formação em relações étnico-raciais. O questionário é composto por 3 blocos (A,B e C). Para cada campo, assinale a resposta mais adequada para seu caso ou escreva a informação solicitada. Por favor, não deixe nenhuma resposta em branco, nem abrevie as informações escritas. Sua participação na pesquisa é voluntária e confidencial, e*

garantimos o sigilo das informações prestadas, sendo as respostas analisadas de forma coletiva, e nunca individual. Sua opinião é muito importante para que possamos avaliar o curso e aprimorá-lo". Os três blocos temáticos foram organizados da seguinte forma:

- A. avaliação do curso**, cobrindo a percepção em relação à organização, estrutura e qualidade do curso, materiais e conteúdos trabalhados e a formação das professoras e professores que ministraram o curso.
- B. conhecimento da temática das relações étnico-raciais**, visando avaliar se houve incremento no conhecimento desses profissionais, bem como das diretrizes que a orientam e se houve alteração do imaginário e dos conhecimentos sobre as culturas africana e afro-brasileira;
- C. relações étnico-raciais na escola**, trazendo perguntas com o objetivo de avaliar se houve mudança nas percepções com relação à presença de racismo no ambiente escolar, e quais os aspectos aprendidos durante o curso que consideram ser possíveis levar de volta ao seu local de trabalho e adotar em suas práticas.

No total, 1.704 aderiram ao convite e responderam ao questionário de avaliação (correspondendo a 78% dos que participaram da etapa inicial do diagnóstico), sendo 564 no primeiro ano (numa taxa de 86% de participação), e 1.140 no segundo (74% de participação).

Perfil das cursistas

É importante destacar que, mesmo o curso não tendo sido compulsório aos professores das redes públicas dos municípios signatários do TAC, a formação atraiu um percentual considerável desses profissionais: 15%. Outro dado de destaque é a majoritária presença de mulheres (95%), sendo que 14% ocupavam cargo de gestão ou coordenação pedagógica e os demais (86%) atuavam como docentes. Uma vez que a maioria é mulher, adotamos, neste texto que segue, a designação feminina para o grupo todo. A maioria das professoras é casada (53%), sendo que 8% têm união estável, 29% são solteiras, 9% divorciadas e 1% viúva. A maioria (60%) têm filhos.

Em termos do perfil socioeconômico, considerando as estimativas para a renda média domiciliar de acordo com os estratos socioeconômicos de classe dados pelo Critério Brasil (ABEP, 2015)⁵, 4% das professoras podem ser consideradas (aproximadamente) como pertencentes à classe C2, 9% à classe C1, 46% à classe B2, 19% à classe B1 e 5% à classe A. Em média, essas professoras estão na carreira docente há 12 anos, com mediana de 10 anos, e apresentam um nível moderado de satisfação com a carreira, sendo que numa escala de 0 a 10, em que 0 significa totalmente insatisfeito e 10 totalmente satisfeito, a nota média foi 7,5, com mediana 8.

A maior parte tem ingresso relativamente recente na rede pública municipal de ensino em que trabalhava no momento da realização do curso: 48% ingressaram na rede entre 2010-2015; 35% entre 2000-2009; 14% entre 1990-1999 e apenas 3% ingressaram antes da década de 1990. No que tange à situação trabalhista, 46% são contratadas no regime CLT, 38% são estatutárias, 13% têm contrato temporário e 2% declararam-se estagiárias, sendo que 4% não responderam à questão.

A idade média é de 38 anos, com mediana de 37 (e desvio-padrão de 9 anos), sendo que a professora mais jovem tem 18 anos e a mais velha 68 anos, com a idade mais frequente (moda) sendo 33 anos. No que se refere ao pertencimento étnico-racial de cor ou raça, a maioria se identificou como branca (72%), seguida de parda (15%) e preta (9%). Apenas uma das participantes identificou-se como indígena, sendo que 1% identificou-se como amarela e 1% como outra (especificando como negra). Outros 3% preferiram não responder a essa questão.

Em termos do nível de escolaridade, a maioria tem ensino superior completo (89% graduação e 3% mestrado), sendo que 7% têm ensino superior incompleto ou médio completo e 2% preferiram não responder. Um dado central à avaliação era o de saber se essas professoras já haviam realizado algum curso de formação continuada certificada sobre a temática das relações étnico-raciais. Cerca de um quinto das participantes (19%) declararam que sim, sendo predominantemente cursos realizados à distância (70% das

⁵ O Critério Brasil é uma segmentação de mercado desenvolvida pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) para classificar a população brasileira em grandes classes de acordo com o seu poder aquisitivo. Estimativas da ABEP para 2015 indicavam que 2,7% da população brasileira eram pertencentes à classe A, 5% pertencentes à classe B1, 18,1% pertencentes à classe B2, 22,9% pertencentes à classe C1, 24,6% pertencentes à classe C2 e 26,6% pertencentes às classes DE. Ver ABEP, 2015 - Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/01/2015, disponível em <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em 30/10/2016.

que já realizaram formação na temática, o fizeram via cursos online), com duração média de 120 horas/aula.

Conhecimento da legislação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais

Sobre a questão do conhecimento da Lei 10.639/03 antes de realizar o curso, 6% declararam nunca ter ouvido falar da lei, 41% disseram ter ouvido falar mas desconhecer o conteúdo da lei, 45% ouvir falar e conhecer um pouco sobre o conteúdo da lei, e apenas 8% declararam conhecer bem a lei. Após o curso, é evidente o ganho de conhecimento: 61% declararam conhecer um pouco sobre o conteúdo da lei e 32% declararam conhecer bem o conteúdo da lei.

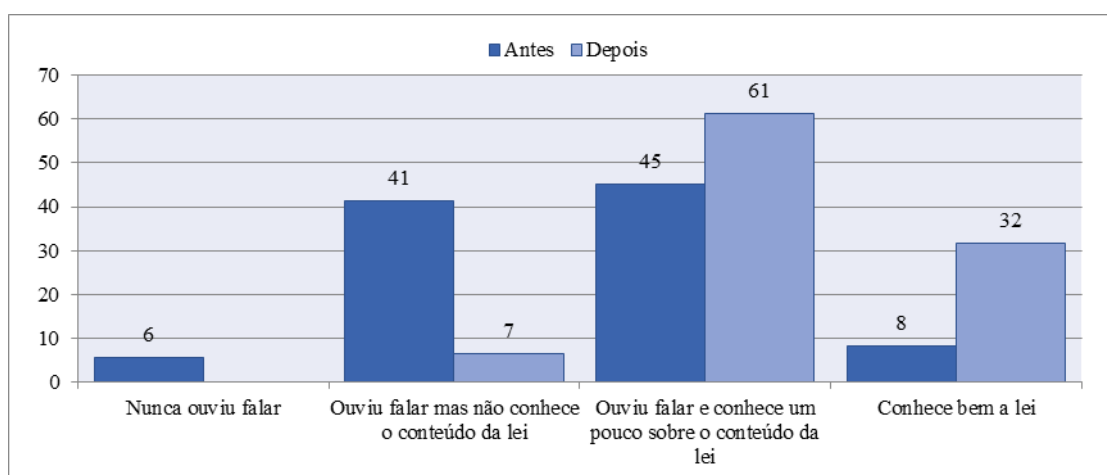


Gráfico 4. Conhecimento sobre a Lei 10.639/03, antes e depois de realizar o curso de formação (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Repetimos a questão a respeito das diretrizes que orientam a Lei 10.639/03 e antes de realizar o curso, 5% declararam nunca ter ouvido falar, 44% ter ouvido falar mas desconhecer o conteúdo das diretrizes, 45% declararam conhecer um pouco sobre o conteúdo e 6% conhecer bem. E ao final do curso, 66% declararam conhecer um pouco o conteúdo das diretrizes e 25% disseram conhecer bem as diretrizes.

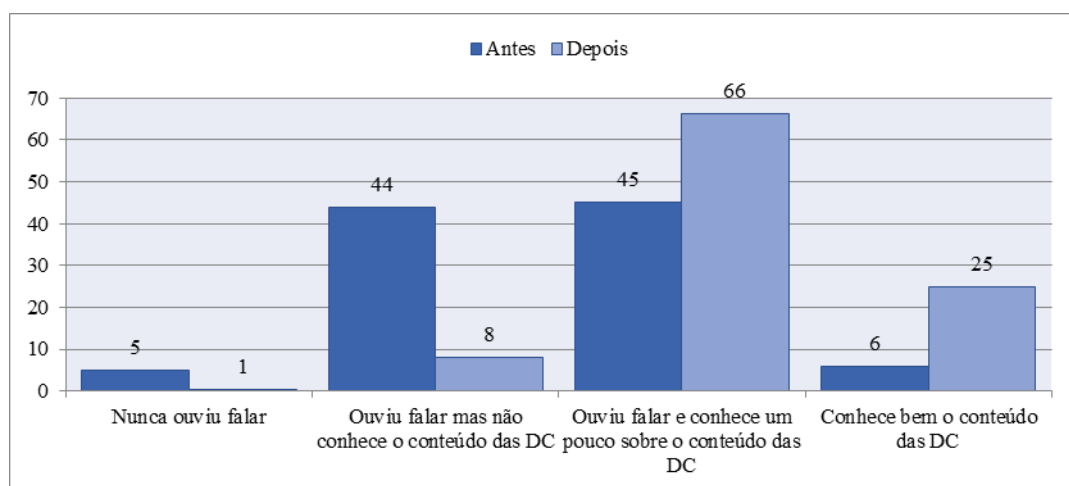


Gráfico 5. Conhecimento sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DC), antes e depois de realizar o curso de formação (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Indagamos, também, acerca do domínio e do interesse que as professoras tinham na temática da diversidade e das relações étnico raciais para trabalhar o tema em sala de aula. Antes de realizarem o curso, a nota média dada ao domínio da temática foi 5,6 com mediana 5 (ou seja, metade das professoras deram nota até 5 e metade nota superior a 5). Logo após a realização do curso, a nota média dada ao domínio da temática subiu para 7,6 com mediana de 8. Isso leva a compreensão de que as professoras saíram do curso com a percepção de estarem com maior domínio para lidar e trabalhar com a questão da diversidade e das relações étnico-raciais em sala de aula.

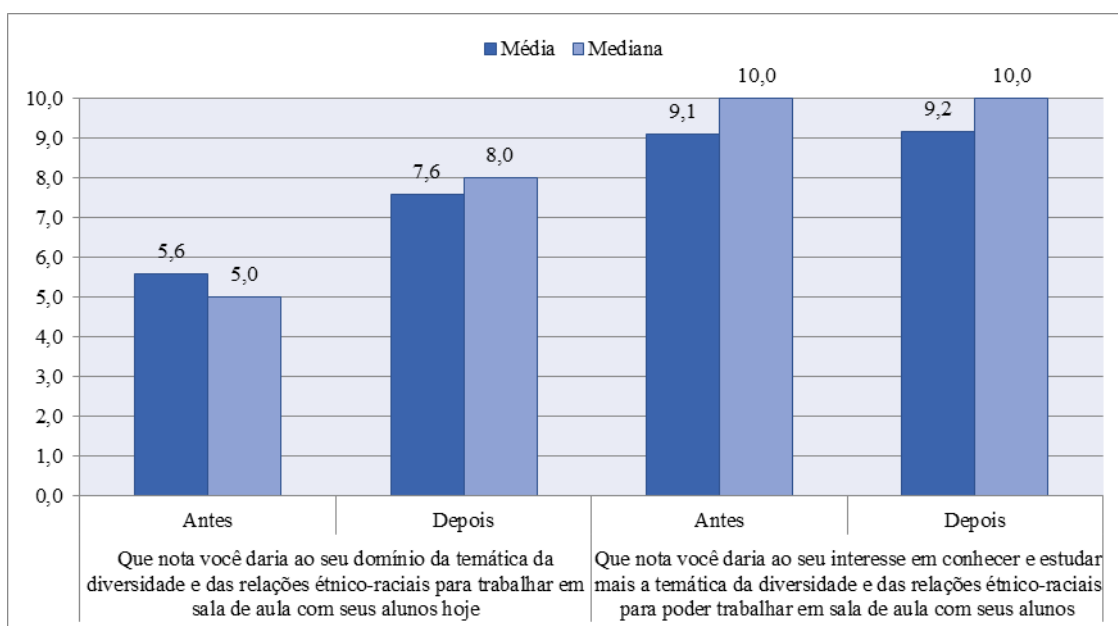


Gráfico 6. Declaração acerca do domínio da temática e do interesse em conhecer e estudar sobre o tema (média e mediana, escala de 0-10)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Percepções sobre preconceito racial e racismo

Sobre a percepção e reconhecimento da existência de racismo no Brasil e no ambiente escolar forma realizadas perguntas que apontaram que antes de realizarem o curso, 1% das professoras declarou acreditar que não existia racismo no Brasil, 22% que existia um pouco de racismo no Brasil e 77% que existia muito racismo no Brasil. Após a realização do curso, 14% declararam acreditar que existia um pouco de racismo no Brasil e 86% que existia muito racismo no Brasil.

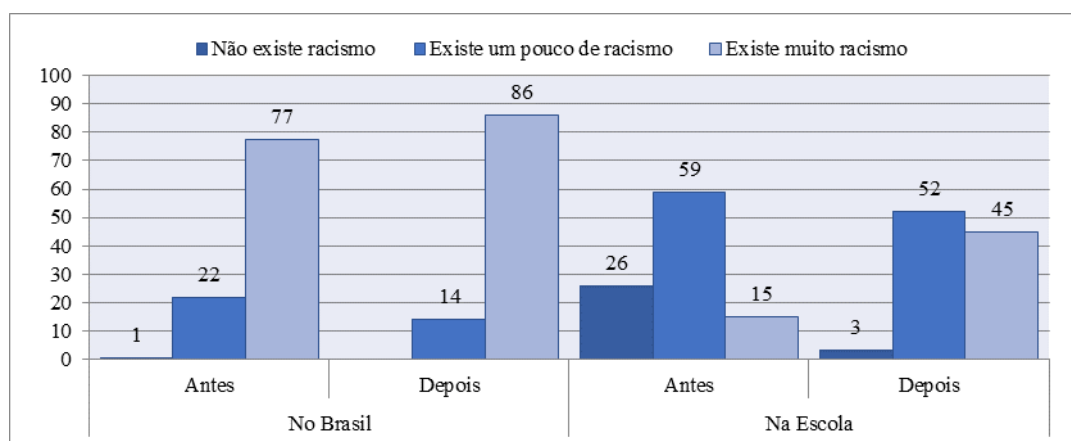


Gráfico 7. Percepção sobre a existência de racismo no Brasil e na Escola, antes e depois de realizar o curso de formação (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Na análise do contexto escolar 26% das professoras não era possível reconhecer a existência de racismo na escola, no momento anterior à realização do curso. Para 59% a percepção era de haver um pouco de racismo, e para 15%, muito racismo. Após a formação, apenas 3% disseram não existir racismo na escola, 52% passaram a ver um pouco de racismo e 45% muito racismo na escola. Ou seja, a realização do curso, contribuiu de forma expressiva para uma mudança de concepção e percepção do que é o racismo e de suas diferentes manifestações tanto na sociedade brasileira em geral, quanto na escola. Outro aspecto é que se antes da realização do curso 10% acreditavam que racismo e preconceito não deveriam ser temas para a escola e sim para os movimentos sociais, após a realização do curso esse percentual recuou um pouco, para 8%.

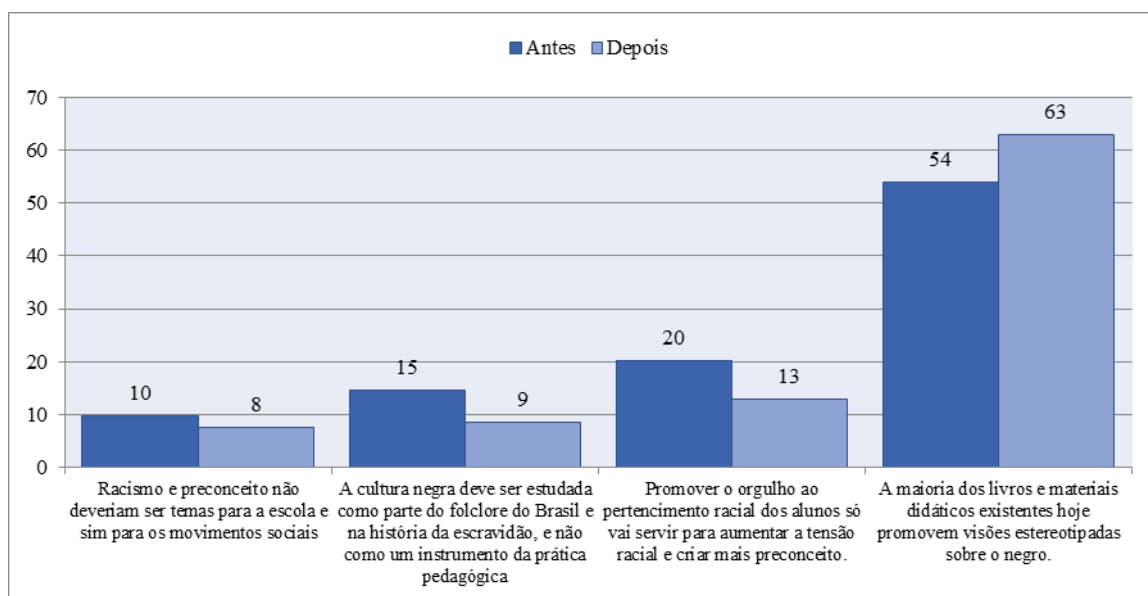


Gráfico 8. Concordância com as afirmações, antes e depois de realizar o curso de formação (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

A maior mudança de percepção se deu com relação aos livros e demais materiais didáticos existentes na escola. Se antes da realização do curso 54% das professoras acreditavam que “a maioria dos livros e materiais didáticos existentes hoje promovem visões estereotipadas sobre o negro”, após a realização do curso esse percentual subiu para 63% das professoras.

Assim, embora possam parecer pequenas as alterações percentuais na percepção das professoras, essas mudanças podem e devem ser comemoradas, considerando o nível de enraizamento que o preconceito racial tem no nosso país.

Percepções sobre a África e sobre diversidade étnico-racial

Para identificar o conhecimento e o imaginário dessas profissionais sobre a África e as culturas afrodescendentes solicitamos a elas que indicassem qual a primeira ideia ou imagem que lhes vinha à cabeça quando pensavam na África ou nos africanos.

A imagem predominante sobre a África e os africanos no momento anterior ao curso era predominantemente negativa. A imagem mais frequente sobre a África e os africanos antes da realização do curso foi a de pobreza (25% de menções), seguida de referências ao fenótipo do povo africano (16% incluindo menções à pele negra, força física, cabelo afro, etc.). Em terceiro lugar aparecia a ideia de sofrimento (11%), e em quarto a imagem da escravidão (8%).

Depois aparecem uma série de menções às dimensões de natureza que associadas a outros elementos negativos, como miséria, segregação e desnutrição, demonstram a existência de um imaginário reduzido e enviesado, quando não reprodutor de preconceitos. Essas referências negativas somavam, antes da realização do curso, 91% de menções, enquanto referências mais positivas somavam apenas 43% de menções, demonstrando a necessidade de trabalhar na formação para superar essa visão estereotipada.

Observando as respostas a essa questão após a realização do curso, percebemos uma mudança radical na chave desse imaginário. Se antes do curso predominava o olhar negativo e estereotipado, após a realização do curso, as referências predominantes são mais positivas: o primeiro aspecto mais citado foi relativo à riqueza da cultura africana (com 32% das menções), seguida da ideia de diversidade dessa cultura (16% das menções), rompendo com o imaginário que tendia a singularizar o continente (chegando mesmo a identificar a África com um país).

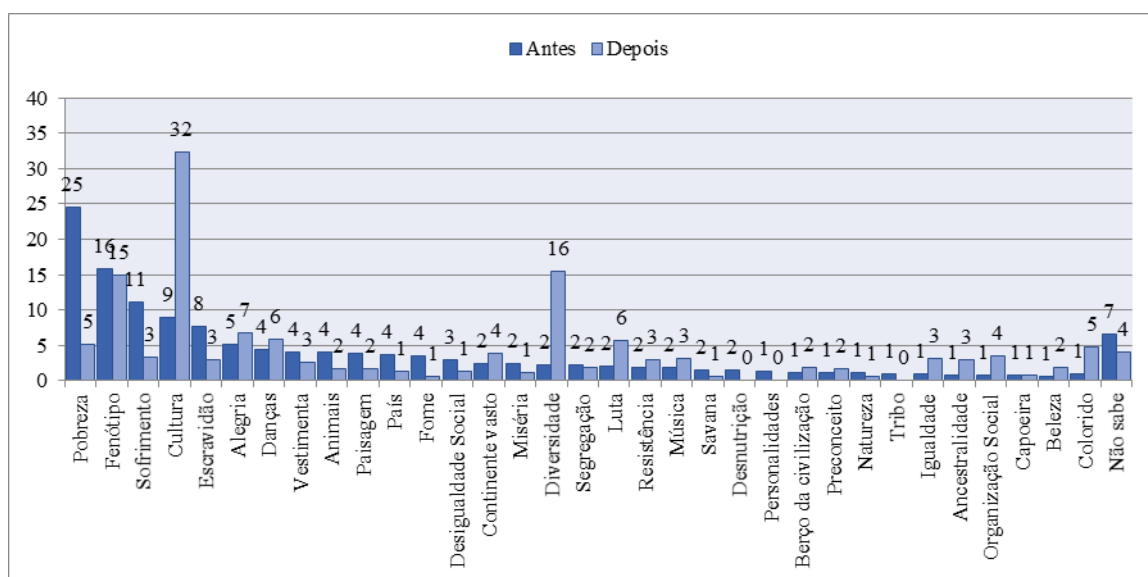


Gráfico 9. Imaginário sobre a África, antes e depois de realizar o curso de formação (em %, somando mais de 100% por ser uma questão de múltipla resposta)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Com base nesses resultados, podemos afirmar que o curso atingiu a meta de modificar o imaginário das professoras sobre a África e os países africanos.

Notamos, assim, que o “Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais” obteve êxito ao contribuir para a alteração na chave de pensamento sobre a temática, valorizando a diversidade e sensibilizando para o conceito de diferença, além de desconstruir noções preconceituosas sobre a África.

Avaliação das dimensões organizacionais do curso

A avaliação do curso voltou-se também para o aspecto organizacional. Interessava-nos saber se o impacto da metodologia do curso, seu planejamento e execução. Desse modo, indagamos se o curso proporcionou às cursistas ferramentas para aprimorarem seus métodos de trabalho, sendo que 98% concordaram (79% totalmente e 19% em parte). Por fim, quanto à organização, indagamos acerca do ritmo e da duração do curso. Para 95% das cursistas, o ritmo do curso foi adequado, e para 93% a duração foi considerada adequada – sendo que os que discordaram da afirmação justificaram afirmando que o curso deveria ser mais longo.

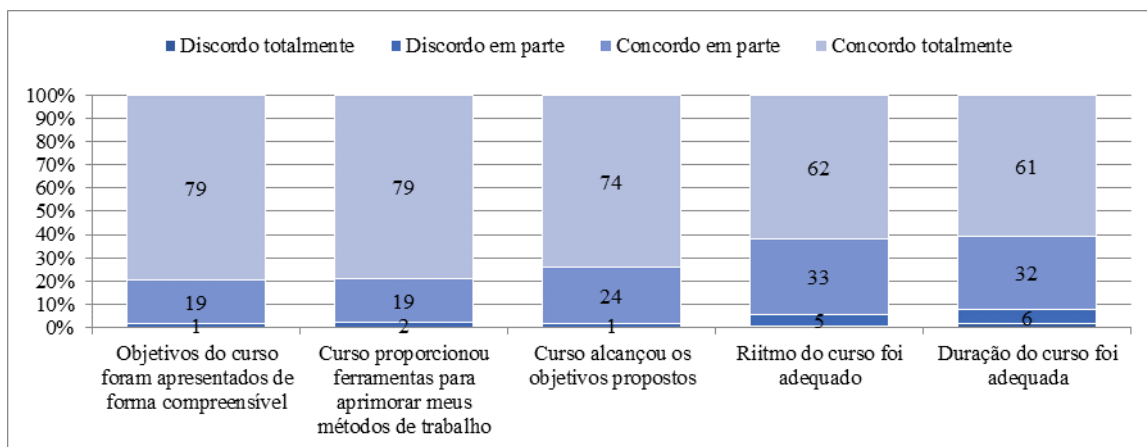


Gráfico 11. Avaliação geral do curso (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Abordamos na sequência, os conteúdos trabalhados no curso. Para a grande maioria os conteúdos foram considerados adequados, contribuindo para a identificação das diferenças e diversidade das culturas (90% concordaram totalmente com essas afirmações).

Os conteúdos foram considerados de aplicação multidisciplinar (89% concordaram totalmente) e estimularam as professoras a se interessarem pela temática (88% concordaram totalmente). Além disso, a maioria acredita que os temas trabalhados contribuem para o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana (84% concordaram totalmente), e para a tolerância com o outro (82% concordaram totalmente), sendo aplicáveis à prática profissional dessas cursistas (80% concordaram totalmente). Os conteúdos foram, ainda, considerados de interesse das professoras (78% concordaram totalmente) e convidativos para os estudantes (74% concordaram totalmente).

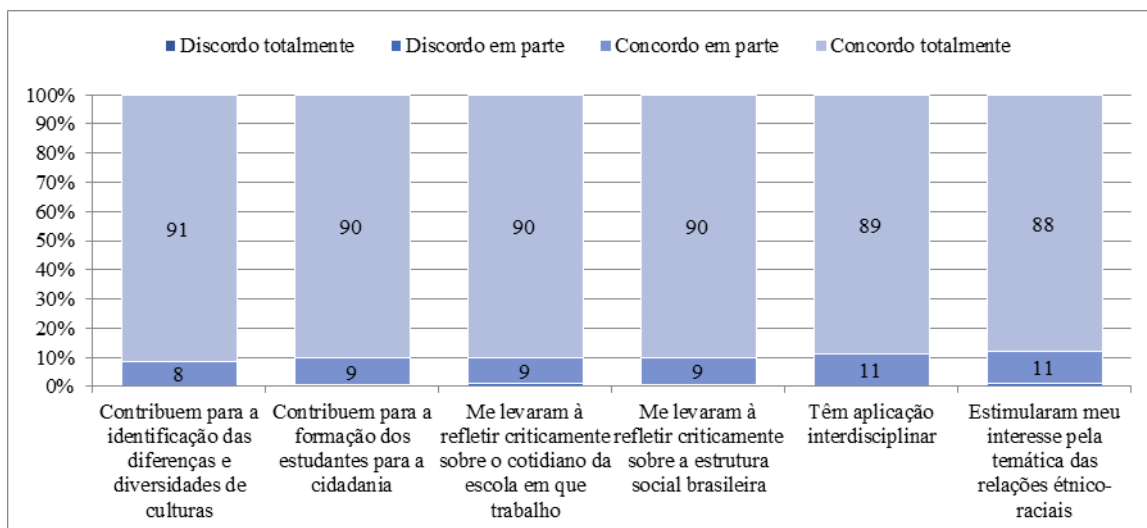


Gráfico 12.1. Avaliação dos conteúdos do curso (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

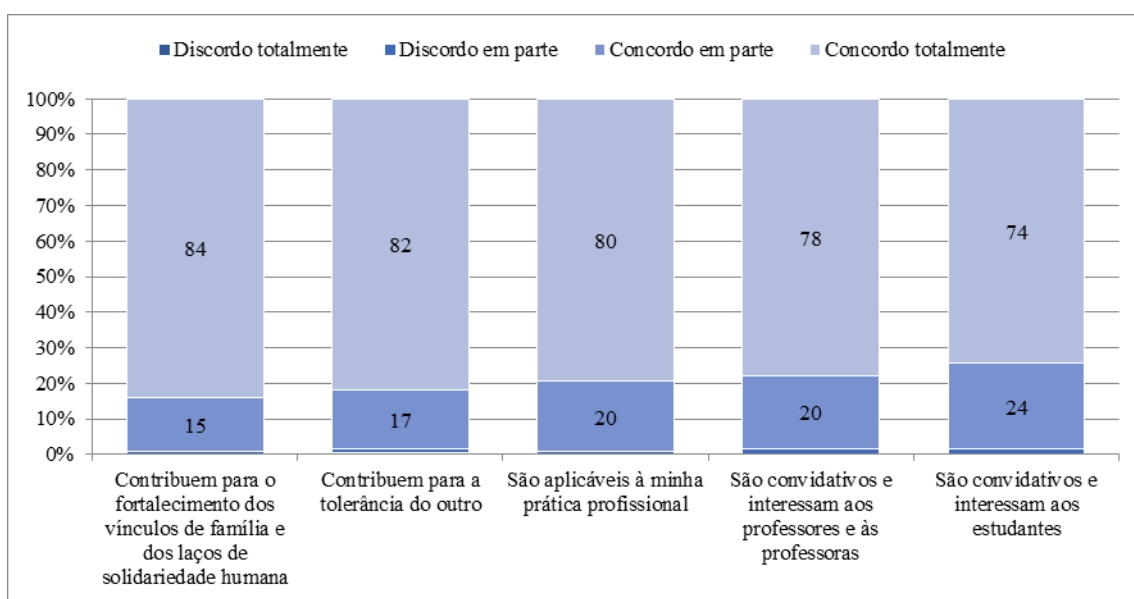


Gráfico 12.2. Avaliação dos conteúdos do curso (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Voltamo-nos também à percepção que as cursistas tiveram das professoras e dos professores que conduziram as atividades de formação do curso a maioria concordando totalmente que esses professores estimularam a participação e a troca de experiência ao longo da formação (89%); tinham domínio e conhecimentos atualizados dos conteúdos trabalhados e foram abertos e receptivos às cursistas (88%); esclareceram dúvidas

suscitadas (85%); apresentaram ideias e conceitos de forma compreensível (83%) e organizaram adequadamente a formação (76%).

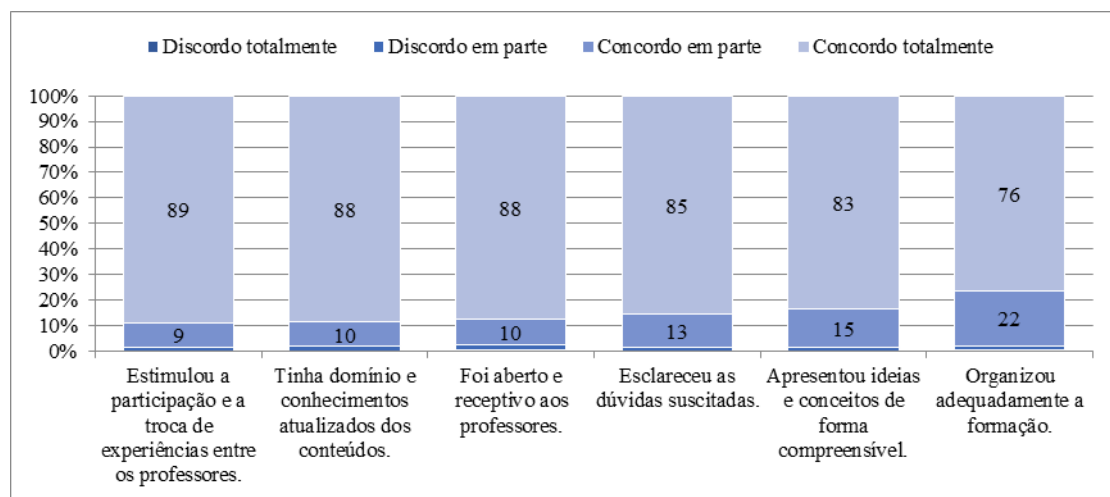


Gráfico 13. Avaliação dos professores do curso (em %)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Sobre a aquisição de novos conteúdos 20% afirmaram que tudo que aprenderam no curso foi novidade; 69% afirmaram que a maioria parte foi novidade (bastante ou cerca de 75% do conteúdo); 10% afirmaram que cerca de metade do que aprenderam foi novidade, e apenas 1% afirmou que muito pouco do que aprenderam foi novidade, sendo que ninguém declarou não ter aprendido nada novo no curso. Dessa forma, é possível afirmar que os conteúdos foram inovadores e acrescentaram à formação dessas profissionais.

Ainda com relação aos conteúdos trabalhados no curso, interessava saber em que medida as professoras acreditavam que conseguiriam aplicá-los em seu cotidiano profissional: 14% declararam que tudo que aprenderam no curso será aplicável em sua prática; 66% declararam que bastante do que foi aprendido (cerca de 75%) será aplicável; para 19% os conteúdos serão moderadamente aplicáveis e para 1% serão muito pouco aplicáveis.

Solicitamos que justificassem sua resposta, e entre aquelas que afirmaram que aplicarão pelo todo ou boa parte dos conteúdos, a principal justificativa foi a funcionalidade dos projetos e a adaptabilidade dos conteúdos às diferentes disciplinas que lecionam. Entre as que acreditam que pouco do aprendido será aplicável, as principais

justificativas giraram em torno primeiro da falta de tempo para trabalhar a temática, seguida da percepção de falta de apoio da direção da escola e da falta de apoio dos demais professores da escola.

Outras duas dimensões de interesse para a avaliação do curso estão no quanto as professoras recomendariam o curso às suas colegas de profissão, e o quanto acreditam que o curso atendeu suas expectativas de aprendizagem sobre a temática.

Quanto a recomendação do curso, a maioria (80%) declarou que com certeza recomendaria, e ao justificarem a recomendação apontaram a riqueza do material didático (19%), a qualidade da interação com os professores formadores do curso (15%), o fato do curso ser presencial (12%), a quantidade de atividades práticas (10%) e o detalhamento das aulas (8%). Apenas 2% disseram que não recomendariam o curso. Quanto ao atendimento das expectativas, 29% declararam que foram totalmente atendidas, 62% que foram bastante atendidas e 9% declararam que as expectativas de aprendizagem foram moderadamente ou pouco atendidas.

Outro aspecto incluído na metodologia do curso foi o desenvolvimento de oficinas temáticas realizadas por estúdiosas/os e pesquisadoras/es dos temas: jongo, capoeira, confecção de instrumentos musicais, jogos africanos, expressão oral e teatro. Solicitamos às professoras que avaliassem a contribuição de cada uma dessas oficinas. Pedimos que utilizassem uma escala de 0 a 10, sendo que 10 significa que contribuíram totalmente e 0 que não contribuíram em nada.

Em geral, as oficinas foram muito bem avaliadas, com “Jogos Africanos” recebendo nota média de 9,5, “Jongo” e “Confecção de Instrumentos” nota média igual a 9,4, “Expressão Oral” 9,3 e “Capoeira” nota média igual a 8,8. Todas as oficinas obtiveram mediana igual a 10, o que implica que metade das cursistas atribuíram a elas o conceito 10.

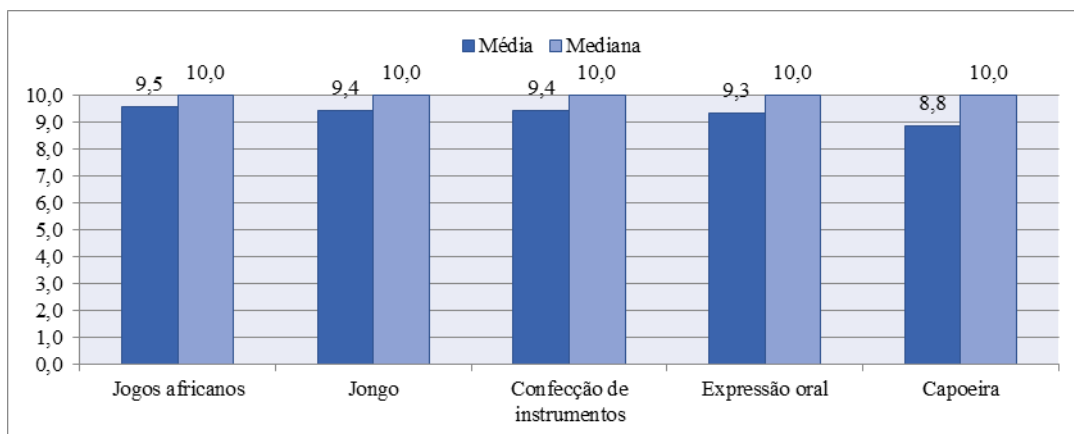


Gráfico 19. Avaliação oficinas, nota (0-10)

Fonte: TAC UFSCar, 2016

Considerações Finais

Estudos que se dedicam a avaliação das práticas pedagógicas a partir da formação docente em Educação das relações étnico-raciais apontam que a consolidação da temática da diversidade étnico-racial na formação deve ocorrer em “articulação com os processos escolares e não-escolares” (GOMES, SILVA, 2012). Tal dimensão nos leva a pensar no imperativo de que as diferenças não sejam um componente para o ensino daqueles considerados diferentes, mas que a diferença seja constituinte dos processos educativos. Os cursos de formação de professores são instâncias-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados no processo de produção, reprodução e redimensionamento de representações e identidades culturais.

Henri Giroux e Peter McLaren (1995) argumentam que os cursos de formação de professores devem se constituir como esfera cuja funcionalidade se dirige a formar intelectuais de formação crítica ao contexto no qual se insere. Ao propor uma epistemologia da prática profissional, Tardif indica a necessidade de se compreender como são integrados os saberes docentes, para, pois estes se constituem como uma amálgama composta por saberes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

Silva (2007) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana nos termos

do parecer CNE/CP 3/2004 e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004) ao se constituírem como ferramentas de formalização de uma política curricular direcionada a esta temática colocaram no cerne da discussão acerca da elaboração e consecução da política educacional.

Neste texto apresentamos alguns dados dos processos de diagnóstico e de avaliação, por meio de questionários, de professoras que realizaram um “Curso de Aperfeiçoamento em Educação das relações étnico-raciais”.

Os dados gerais da avaliação apontam para o êxito do curso, na medida em que possibilitou o desenvolvimento de uma eficaz metodologia de trabalho em formação docente para a Educação das relações étnico-raciais alcançando os principais objetivos inicialmente propostos, de oferecer uma formação cuja referência teórica estivesse alinhada aos estudos de relações raciais considerando as matrizes de conhecimento africanas elaboradas a partir da diáspora negra (GILROY, 2001). Destacamos que o curso formou 15% das docentes da rede pública de ensino infantil, fundamental e médio dos dezessete municípios participantes do Estado de São Paulo, sendo que em três desses municípios mais da metade da rede foi formada (Tapiratiba, Descalvado e Porto Ferreira).

Uma vez tendo realizado o curso, 89% declararam terem aprendido novos conteúdos (o que inclui parte das que já haviam realizado formação prévia na área) e 91% avaliaram que o curso atendeu as suas expectativas de aprendizagem. E a nota média atribuída ao domínio da temática subiu de 5,6 para 7,6.

Considerando que um dos objetivos do curso foi o de fazer conhecer e estimular a implementação da legislação bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, é notório que após a realização do curso tenha aumentado consideravelmente o conhecimento dessas normativas.

Se antes da realização do curso, 47% declaravam não conhecer a lei, 45% declaravam conhecer um pouco a lei e apenas 8% declaravam conhecer bem a lei, após, o percentual dos que declararam desconhecer a lei este dado recuou para 7%, sendo que 61% declararam conhecer um pouco a lei e 32% conhecer bem.

Quanto às diretrizes, antes do curso 49% declaravam desconhecê-las, 45% conhecê-las um pouco e 6% conhecê-las bem. Após a realização do curso o desconhecimento declarado recuou para 9%, com 66% declarando conhecer um pouco e 25% conhecer bem.

O curso provocou mudanças também na percepção e no reconhecimento da existência de racismo no país e no ambiente escolar. Se antes da realização do curso apenas 14% das professoras afirmavam existir muito racismo no Brasil, após a realização do curso esse percentual saltou para 86%. No ambiente escolar, 26% das professoras não enxergavam a existência de racismo, percentual que recuou para 3% após a realização do curso. E o percentual das que percebiam a existência de muito racismo na escola era de 15% antes da realização do curso, passando para 45% após a realização da formação.

Uma vez que parte da oferta de formação continuada é de longa duração, e o objetivo do curso era impactar não apenas na formação dessas professoras, mas de contribuir para a implementação de modo eficaz das normativas na rede pública escolar de ensino infantil, fundamental e médio, devemos considerar a presente avaliação como parcial. Consideramos a necessidade de investigação mais detalhada da totalidade da rede pública escolar dos dezessete municípios participantes da formação, no sentido de verificar, um ano após a realização do curso, quais foram os avanços realizados e quais são as dificuldades que ainda persistem na consolidação da temática das relações étnico-raciais e da cultura africana e afro-brasileira no ensino público. Os dados aqui analisados nessa experiência permitem dimensionar o impacto das formações continuadas em especial aquelas realizadas com docentes em exercício de suas funções. Além de impactar as práticas pedagógicas a presença de profissionais ligados à gestão das escolas levou a mudanças vinculadas à gestão da escola de modo a propiciar um amplo debate sobre a introdução da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais de forma orgânica nas escolas.

Referências

ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. NASCIMENTO, Elisa (Org). Afrocentricidade. Sankofa. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 376-398.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. et al. (Orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 182-197.

BRASIL. Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

BRASIL. CNE. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, L. R. No Fio do Horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese de doutorado em educação – FEUSP – São Paulo, 2007.

DIOP, Anta.(1959). *L'Unité Culturelle de L'Afrique Noire*. Paris- França: Presence Africaine.1959.

GATTI, B. ; BARRETO, E. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-153.

GOMES, L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARSOSA, L. M. A. (Org.). *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos: EDUFSCAR, 1997, v.1, pp. 12-16.

GOMES, L.; SILVA, P. B. G. e (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, L. A. Oliveira & SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

IMBERNON, F. *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO, *História geral da África*. Vol. VIII África desde 1935. Editor Ali Marzui, 2010, pp. 1053-1094.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência*. São Carlos, EDUFSCar, 2002.

MUNANGA, K. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, B. MENESES, M. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.