

FORMAÇÃO DOCENTE E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: Congo e Folia de Reis na Serra/ES

TEACHER EDUCATION AND CURRICULUM DECOLONIZATION: Congo and Folia de Reis in Serra/ES

Aldieris Braz Amorim Caprini¹ - IFES

Kalline Pereira Aroeira² - UFES

Nadia Juliana Rodrigues Serafim³ - SEDU/SERRA

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais na formação continuada de professores, tendo por base uma proposta epistemológica decolonial. Como problema de pesquisa, o estudo questiona de que maneira é possível elaborar com professores de ensino fundamental uma formação reflexiva e participativa, analisando e renovando as práticas docentes junto à cultura imaterial local, sobretudo, por meio das expressões da Folia de Reis e do Congo, para descolonizar o currículo no trabalho com a diversidade cultural e étnico-racial. Constitui-se em pesquisa de caráter qualitativo, recorrendo-se às características de abordagem da pesquisa participante. O estudo de campo foi realizado com docentes do município de Serra, Espírito Santo. Como principais considerações-sínteses, a investigação indica que as práticas formativas foram essenciais, oportunizando novas reflexões ao coletivo docente, ampliando o movimento para transfigurações da práxis com a diversidade étnico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Currículo; Diversidade étnico-racial; Decolonialidade.

ABSTRACT

The present work is the result of studies and researches about ethnic-racial relations on the continuing education of teachers, based on a decolonial epistemic proposal. As a research problem, the study questions how to devise with elementary school teachers a reflective and inclusive education, analyzing and renovating the teaching practices alongside local immaterial culture, mainly through manifestations of Folia de Reis and Congo, to decolonize the curriculum with cultural and ethnic-racial diversity. Is comprised of a research of qualitative character, relying on an approach with characteristics of a participatory research. The field research was made with teachers from the municipality of Serra, Espírito Santo. As main synthesis-considerations, the investigation suggests that the teaching practices were essential, providing new reflections to the teaching collective, expanding the movement for a praxis transfiguration with the ethnic-cultural diversity.

KEYWORDS: Teachers Education; Curriculum; Ethnic-racial diversity; Decolonization.

DOI: 10.21920/recei7202172293109

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7202172293109>

¹Professor no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. E-mail: acaprini@ifes.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0431-4691>.

²Professora no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) - Universidade Federal do Espírito Santo UFES. E-mail: aroeiraka@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5893-539X>.

³Professora do ensino básico, assessora pedagógica atuante na formação de professores da Secretaria de Educação do Município da Serra/ES - SEDU. E-mail: nadiarserafim@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2933-3848>.

INTRODUÇÃO

O texto é resultado de estudos e pesquisas sobre a formação continuada de professores e relações étnico-raciais, com recorte temático na cultura imaterial do município da Serra - Espírito Santo, a partir das manifestações culturais do Congo e da Folia de Reis no bairro Nova Almeida. Além disso, esta pesquisa pauta-se na proposta epistemológica decolonial, como forma de trabalhar a valorização étnica e o pertencimento dos sujeitos presentes na comunidade escolar no currículo. Como proposta central, este artigo pretende realizar uma breve apresentação dos percursos e decorrências dos estudos e experiências com professores e com os produtores de culturas imateriais da Serra, Espírito Santo.

Como problemática da pesquisa, questionamos de que forma elaborar com professores da Serra uma formação reflexiva e participativa, analisando e renovando as práticas docentes junto à cultura imaterial local, sobretudo, por meio das expressões da Folia de Reis e do Congo, para descolonizar o currículo no trabalho com a diversidade cultural e étnico-racial.

Sendo assim, assumimos como aporte teórico o diálogo com Gomes (2003, 2012), Munanga (1999, 2005), Cavalleiro (2001), Maldonado-Torres (2007), Paulo Freire (1997) e Brandão (1977), Pimenta (2002) e Giroux (1997). O estudo constitui-se como pesquisa de caráter qualitativo, recorrendo-se às características da abordagem da pesquisa participante. O estudo de campo foi realizado em 2019, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Serra/ES. Aliando os estudos teóricos às experiências de campo, construímos com os professores dos anos iniciais de Serra/ES, um percurso formativo, por meio de um curso de extensão, com ênfase em uma prática colaborativa, na qual dialogamos sobre os movimentos da escola junto aos patrimônios culturais imateriais locais. Esse trabalho resultou na produção colaborativa de um material educativo, constituído por um e-book, com propósito de apoiar as práticas com a cultura imaterial na formação docente, em uma perspectiva decolonial de currículo. (GOMES, 2012).

Assim, no primeiro momento, sistematizamos nossas concepções fundantes sobre formação docente e diversidade étnico-racial em uma perspectiva decolonial, para, posteriormente, apresentarmos o contexto e os aspectos metodológicos da pesquisa. Seguimos com os resultados e análises, evidenciando uma proposta formativa docente que objetiva uma prática curricular decolonial.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Os processos de formação continuada de professores que assumimos neste estudo tomam como eixo a produção de conhecimento por parte desses profissionais, entendendo que é preciso considerar as suas necessidades formativas, bem como a discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas, sendo esses passos importantes para o fortalecimento do desenvolvimento profissional dos docentes.

Tendo em vista essa perspectiva, defendemos a formação do professor com uma abordagem de ensino crítico-reflexivo, em oposição, portanto, à racionalidade técnica, que enfatiza a aprendizagem de técnicas, assumindo-se o professor, apenas, como um executor, com a finalidade de solucionar os problemas, por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Compreendemos que a essência da atividade prática do professor é o ensinar, e que para existir uma transformação dessa prática, esta precisa ser compreendida como uma realidade

histórica e social (PIMENTA, 1995). Por isso, conforme ressaltam Pimenta e Lima, esse tipo de formação,

estaria assim a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação ao aluno, à escola, à sua profissão e à sociedade. Portanto, o professor não é um mero executor, e sua formação ultrapassa os limites da titulação (PIMENTA et al., 2012, p. 131).

Nesse sentido, é preciso que se estabeleçam ações de formação continuada, nas quais o professor atua enquanto um intelectual crítico, que não se conforma com a posição de técnico especializado, cumpridor de currículos ditados por especialistas e afastados da realidade cotidiana da sala de aula, o que é próprio das ideologias tecnocráticas e instrumentais (GIROUX, 1997), mas que valoriza o saber teórico, assim como implementa práticas pedagógicas que possam garantir a apropriação do conhecimento por todos os estudantes.

De fato, a formação de professores não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Nessa visão, ações de formação continuada de professores, diferentemente de modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamento, reciclagem ou capacitação, atuam de maneira diferenciada, uma vez que são intervenções complexas, que possuem dimensão metodológica própria, conforme o perfil dos professores participantes, considerando a efetiva aprendizagem dos docentes.

Por isso, nesta pesquisa, estudamos e desenvolvemos ações de formação continuada, considerando, principalmente, duas dimensões: 1) a colaborativa, em função das trocas de pontos de vista, e da ampliação dos repertórios de significados, assim como de experiências com os docentes participantes; 2) a extensionista, que pauta práticas mais dialógicas entre a instituição de ensino superior e seu campo de ação, uma vez que no contexto deste estudo, explicitou-se a necessidade de considerar saberes, expectativas e demandas de professores de escolas públicas com relação às questões étnico-raciais.

Nesse cenário, torna-se relevante o diálogo entre as instituições de ensino superior, mediante projetos de extensão com as escolas de ensino básico, contribuindo para a avaliação e implementação de políticas públicas. Sendo assim, esta pesquisa aborda um tema ainda pouco discutido, enfatizando a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista ser preciso ressignificar o olhar e as concepções sobre a diversidade e o currículo, pois como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são imprescindíveis “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (BRASIL, 2004, p. 15).

O currículo escolar propicia, assim como as práticas educativas, que as escolas sejam espaços de multiplicidades, por isso a necessidade de descolonizar os currículos (SILVA, 2010). Assim, a formação continuada dos professores, ao trabalhar as questões da diversidade racial no contexto escolar, colabora para combater a discriminação ainda muito presente na escola e na sociedade.

Nessa conjuntura, a formação continuada pode contribuir para ressignificar não somente as práticas pedagógicas e curriculares dos professores, mas também as práticas cotidianas e interpessoais dos estudantes frente a uma educação das relações étnico-raciais (PAULA, 2013). Assim, acreditamos que os professores exercem papel relevante no processo de enfrentamento do

preconceito racial e da permanência do modelo eurocêntrico de currículo, assumindo a formação continuada em favor da educação das relações étnico-raciais.

Nossa sociedade é multicultural, com uma diversidade étnico-racial percebida em nossa composição social e cultural, mas marcada pela discriminação que tem suas raízes no processo de colonização, e que ainda se faz presente, por meio de concepções eurocêntricas de poder, cultura e saber, sendo a escola – dentre outros – um espaço desse tipo de reprodução. Isso ocorre por meio de nossos currículos e de formações docentes pautadas em epistemologias que não questionam esse modelo de reprodução da discriminação, o que nos leva a pensar caminhos formativos para rompermos os modelos excludentes de pensamento, objetivando alcançar uma educação para as relações étnico-raciais que emancipem os sujeitos.

Munanga (1999) aborda essa problemática complexa, oriunda de nossa formação social e que priorizou a cultura eurocêntrica, destacando que esse processo atinge a formação de nossas mentalidades. Nesse sentido, sabemos que não consiste em tarefa fácil o combate a pensamentos e ações racistas, sobretudo, dentro da escola, que, como aparelho oficial do Estado, recebe dele uma série de instrumentos carregados dessa ideologia.

A formação de professores no Brasil também recebe toda essa carga ideológica e, por vezes, não considera em suas disciplinas o estudo da história e cultura afro-brasileira; para agravar a situação, não admite a existência de preconceitos e racismos no Brasil. Contudo, as muitas lutas dos movimentos sociais, mais especificamente dos movimentos negros brasileiros da segunda metade do século XX, retiraram o ‘véu’ que encobria o problema, pressionando o Estado para legitimar esse enfrentamento, como observamos na conquista das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatórias o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.

Todavia, uma formação docente para uma educação comprometida com as relações étnico-raciais nos leva a pensar qual epistemologia orientará esse processo formativo. Há necessidade de assumirmos posturas teóricas que não reproduzam currículos e práticas pedagógicas excludentes. Por isso, enfatizamos neste trabalho a articulação entre relações étnico-raciais e a formação de professores, com base em uma perspectiva epistemológica de descolonização dos currículos, por meio de professores críticos e reflexivos sobre a prática pedagógica, a partir de um aporte epistemológico comprometido com a diversidade.

A escolha epistemológica decolonial justifica-se, porque a pesquisa questiona os discursos colonizados em relação às heranças culturais africana e indígena, e busca, por meio da formação docente, a promoção de práticas pedagógicas pautadas em uma epistemologia da descolonização do currículo, a partir da valorização da diversidade e contra a hegemonia, levantando tensões teóricas para a formação docente.

O pensamento decolonial é resultado de teorizações de um grupo de pesquisadores latino-americanos, destacando-se Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar, denominado ‘Modernidade/Colonialidade’. O grupo propõe uma epistemologia de crítica à modernidade ocidental, no que tange aos processos de poder e dominação da sociedade, da cultura e do saber, buscando um pensamento alternativo à modernidade e à epistemologia eurocêntrica, que têm suas heranças coloniais no mundo moderno/colonial, sendo mantidas até hoje.

Os conceitos de colonialismo e colonialidade, necessários para a compreensão de uma epistemologia decolonial, são assim apresentados por Nelson Maldonado – Torres:

colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que

emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO -TORRES, 2007, p. 131).

A compreensão dos processos históricos, políticos e sociais da modernidade nos ajuda a identificar como a colonialidade se faz presente em nossa sociedade, mantendo as heranças de dominação colonial.

Conforme afirma Oliveira:

o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Esse, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores nos mostram é que apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

O autor enfatiza ainda que “apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, para os autores latino-americanos acima mencionados, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão presentes”, (OLIVEIRA, 2010, p. 46) e essa exposição do estudioso pode ser confirmada em currículos escolares que ignoram ou tangenciam o outro, o africano e o indígena, enquanto sujeitos, bem como negam suas heranças culturais e o conhecimento oriundo de suas culturas, reproduzindo uma dominação colonial que impõe determinada cultura como a civilizada e ideal, o que nos leva a questionar esse processo de dominação. Por isso uma epistemologia decolonial se faz necessária em nossas formações e práticas docentes.

Pensar em descolonizar os currículos e formações docentes é problematizar questões já cristalizadas na escola. Em suas pesquisas nesse contexto, Eliane Cavalleiro (2001) vai concluir que o cotidiano de nossas escolas ainda permanece impregnado de comportamentos racistas. Ao analisar o tratamento e diálogo de professores com alunos brancos e negros, a autora aponta-nos para uma dura realidade a ser ultrapassada em nossas escolas: o racismo.

Vejam as afirmações de Cavalleiro:

temos situações nas quais professores/as se referem às crianças negras como: *‘Filhotes de São Benedito’*, *‘cão em forma de gente’*, *‘carvãozinho’*, dentre outros. [...] As ‘metáforas’ no cotidiano escolar não têm o seu significado devidamente avaliado. Não há a compreensão de que elas possam feri-las, ser determinantes na sua identidade, inferiorizando-as e oprimindo-as. Uma vez cristalizadas, passam por vezes a ser assumidas pelo próprio oprimido, o que torna difícil a reversão do quadro de inferioridade. Outro aspecto bastante comprometedor é a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. A análise do comportamento não verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços

e olhar, comprovando um maior grau de afeto. Inversamente, na relação professor/aluno negro, o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

O desvelamento dessa problemática realizado por Cavalleiro não deixa margem para pensarmos que já vencemos a situação do racismo em nossas escolas, como muitas vezes tentam nos transmitir pelo senso comum. Ao contrário, o estudo da autora remete-nos para duas grandes necessidades: a desnaturalização de comportamentos racistas em nossas escolas e a formação contínua dos profissionais atuantes na comunidade escolar para uma educação antirracista.

Nilma Lino Gomes (2012) afirma que esse novo contexto contribuirá para que ocorram algumas transformações nos currículos oficiais, que ainda permanecem profundamente marcados por preconceitos e exclusões das culturas e historicidades afro-brasileiras. Vivemos sob a influência de um processo colonial, escravagista e eurocêntrico, vigente no Brasil até o final do século XIX, ou seja, com pouco mais de cem anos de ‘mudança’. Por isso, a autora convoca-nos a uma descolonização curricular.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Assim, concebemos que descolonizar currículos é também trazer as culturas negadas para o cotidiano escolar. Portanto, tratar do Congo e da Folia – manifestações culturais do espaço social dos alunos do município da Serra/ES na formação docente – aponta para uma escola que tem a necessidade de transcender as práticas preconceituosas, marcadas por festas, rituais e culturas eurocêntricas, além de problematizar questões ‘engessadas’ na escola, como a detração da cultura afro-brasileira e indígena em velhas frases, por exemplo, ‘congo é macumba’, ‘macumba é do diabo’, ‘isso não é cultura’, ou seja, é necessário descolonizar pensamentos equivocados e valorizar a cultural e identidade locais marcadas pela presença africana e indígena.

DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NO MUNICÍPIO DA SERRA/ES

A cidade da Serra fica na região metropolitana do Espírito Santo, e foi explicitamente constituída pela diversidade cultural e étnica, assim como outras cidades do estado. Originou-se a partir de aldeamentos jesuíticos no período colonial, sendo povoada, principalmente, por indígenas e africanos, que tiveram suas vidas atravessadas por mais de trezentos anos de arbitrariedades de um escravismo trazido pelos europeus no século XVI. Contudo, foram inúmeras as formas de (re)existências e enfrentamentos construídos por esses povos (MACIEL, 2016, p. 85). Os patrimônios culturais da Serra são notoriamente originados dessas culturas, e maioria da sua população é composta por afrodescendentes. Segundo o Plano Municipal de Assistência Social da Serra, o problema da pobreza atinge essa população no município. “Do total da população em extrema pobreza do município, 2.445 (19,9%) se classificaram como brancos e 9.771 (79,5%) como negros” (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 96). O dado aponta para exclusão da população negra dos recursos básicos da sociedade. Diante disso, a escola torna-se um local de inúmeras tensões, tendo em vista esse motivo, surge a nossa defesa por um campo de estudo que inverta situações de

preconceito com a cultura em seus sujeitos, a fim de contribuir para o enfrentamento às desigualdades.

O município da Serra possui variados patrimônios históricos e culturais relacionados a esse contexto histórico e cultural. Apresentamos alguns deles: Congo, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Ciclo Folclórico e Religioso de São Benedito, Folia de Reis, Museu-Residência Histórico da Serra e o espaço multicultural Casa do Congo, Igreja e Residência Reis Magos, Sítio Histórico e Cultural de Queimado, Sítio Histórico e Arqueológico de Carapina etc. Elencamos esses patrimônios para melhor explicitar a amplitude da diversidade cultural serrana. Muitos dos patrimônios culturais reconhecidos da Serra possuem suas raízes nas contribuições culturais e étnicas de afrodescendentes, que são maioria no município.

Na Serra, a cultura do Congo tem como fundamentos a herança afro-brasileira, entretanto, mesmo que o Congo seja reconhecido desde 2014 como patrimônio cultural imaterial do Espírito Santo, por vezes, seus movimentos seguem a contragosto de algumas autoridades governamentais. Essa cultura sustenta-se, de fato, pelas práticas de mulheres e homens dos saberes e fazeres culturais, de lideranças como: os Mestres de Congo Zé Maria, Nelson, José Bento e Antônio Rosa, que foi o fundador da Associação das Bandas de Congo da Serra, em 1986, importante instrumento em defesa dessa cultura. E o que vem a ser o Congo, afinal? Mesmo admitindo a insuficiência dos conceitos para explicar essa riqueza cultural, apresentamos a composição de Cleber Maciel:

congos são grupos que utilizam instrumentos sonoros muito simples, feitos de madeira oca, barris, taquaras, pele de cabra ou de boi, latas ou outros materiais. Podem ser tambores, bumbos, cuícas, chocalhos, ferrinhos ou triângulos de ferro e pandeiros. Ao som desses instrumentos, as vozes, finas e grossas, claras ou fanhosas, de homem e de mulher, cantam antigas ou novas músicas, nas quais são feitas referências a fatos do passado, como a escravidão, a guerra do Paraguai, os santos da devoção popular, os Orixás relacionados aos elementos da natureza, como o mar, as estrelas, o vento, a chuva, ou ao ser humano, cobrindo desde amor e morte até fatos políticos e sociais (MACIEL, 2016, p. 151).

O Congo está no bojo das culturas afro que aqui foram transformadas, recebendo novos elementos e significados, novas 'faces' de afrodescendentes. No Congo dança-se, canta-se, toca-se instrumentos, liga-se com o divino, com santos e orixás, na fluidez de um hibridismo religioso, cultural e étnico. A roda, a caminhada, o coletivo, a diversão e a luta são expressões focais da resiliência cultural desse povo.

Sobre a Folia de Reis na Serra, é importante registrar que a Folia tem sua gênese no catolicismo ibérico e foi trazida ao Brasil pelos portugueses, no entanto, como cultura popular, recebeu em nosso país novos elementos culturais dos povos aqui estabelecidos, variando conforme a região (BRANDÃO, 1984). Para entendermos basicamente como essa cultura se constitui, trazemos a contribuição de Brandão: "a Folia de Reis é um grupo precatório de cantores e de instrumentistas, seguidos de acompanhantes, e viajores rituais, entre casa de moradores rurais, durante um período anual de festejos dos 'três Reis Santos', entre 31 de dezembro e 6 de janeiro" (BRANDÃO, 1977, p. 4).

Essa cultura irá ter aspectos diferentes, conforme a historicidade do coletivo que lhe dá vida. Incluindo nelas várias de suas produções, o autor cita moradores rurais, pois conforme suas pesquisas, essa região foi o principal local de propulsão das Folias. Mas o mesmo Brandão (1984) confirma a presença das Folias em áreas urbanas, principalmente nas periferias das cidades, como é o caso da Folia de Reis que acontece em Nova Almeida - Serra.

Ressaltamos que a Folia de Reis de Nova Almeida, cultura imaterial que estudamos, não demonstra possuir na atualidade uma base principal na cultura afro-brasileira; por lá, essa cultura ainda tem muitos elementos do catolicismo tradicional, contudo, também recebe diversas contribuições da cultura afro-brasileira, o giro da saia e da folia, o batido do tambor e o coro manhoso não deixam dúvidas sobre essa questão. Diferente do Congo, que possui uma expressividade maior na Serra/ES, com vários grupos espalhados, notou-se que a Folia de Reis ocorre de forma menos ampliada, mas não menos importante, enquanto forte expressão da cultura popular na cidade, reconhecida pela Lei municipal nº 4.469, de 2016, como Patrimônio Cultural Imaterial da Serra. Logo, defendemos que os professores tenham em sua formação uma experiência com a cultura imaterial, levando suas vivências escolares para dentro desse cenário, como forma de repensarem suas práticas enquanto sujeitos e docentes, refletindo sobre elas, ampliando o horizonte para a práxis educativa.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

O processo metodológico deste estudo foi fundamentado na pesquisa qualitativa, recorrendo-se às características da abordagem da pesquisa participante, baseando-se nas contribuições de Brandão (1977). Nesse contexto, esta pesquisa foi organizada considerando um referencial teórico que apresenta estudos sobre a formação de professores, currículo e questões étnico-raciais. Para a realização da pesquisa participante, conforme recomendam Brandão e Borges (2007), iniciamos esse processo a partir das experiências individuais e coletivas dos atores participantes do estudo, unindo e refletindo sobre a teoria e a prática, em uma perspectiva de transformação social.

A pesquisa de campo, portanto, foi realizada no ano de 2019, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município da Serra, Espírito Santo, no Centro de Formação desta cidade. Após contato dos pesquisadores e com os esclarecimentos sobre as informações básicas da pesquisa, 15 professoras consentiram em participar do estudo, respeitando-se as orientações e diretrizes éticas brasileiras vigentes da pesquisa com seres humanos.

Como estratégia de abordagem, realizamos um curso de extensão sobre a educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental, contando com a participação de colaboradores e interessados nessa temática. Para os delineamentos do curso, incluímos o uso dos seguintes meios: aplicação de perguntas relacionadas à pesquisa, debates coletivos, recursos audiovisuais para registro das produções e experiências práticas realizadas com os sujeitos da pesquisa (*smartphone*, *datashow*, câmera fotográfica, *notebook*, caixa de som).

Os dados foram registrados durante o percurso da pesquisa e analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo, considerando a organização e categorização das informações, conforme orienta Bardin (2016).

TRAJETÓRIAS DE UM CURSO DE EXTENSÃO COM PROFESSORES DA SERRA: experiências e repercussões para descolonização de currículos

Para a realização da pesquisa de campo, contribuimos com um curso de extensão, cujos encontros foram presenciais, perfazendo uma carga horária de 60h referentes ao estudo proposto. Nosso propósito foi de qualificar o tempo de formação continuada com os docentes, tendo em vista a temática da cultura imaterial, fomentando o exercício de uma aprendizagem colaborativa, bem

como o debate de ideias, sensibilizando-os para a troca e o respeito ao ser e fazer de cada um. Procuramos incentivá-los à reflexão e transformação de suas práticas educativas, a partir das suas experiências formativas.

Elaboramos como culminância, um material educativo, constituído por um e-book produzido durante o curso. Esse segundo material está interligado ao primeiro, ou seja, ao curso de extensão. Todas as temáticas aplicadas no decorrer do processo formativo constituem o e-book, que tem como principal objetivo: contribuir para os processos de formação de professores com a temática, estabelecendo-se como material de apoio gratuito.

O planejamento e o desenvolvimento do Curso de Extensão ‘Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Literatura Infantil Afro-Brasileira e Patrimônio Cultural Imaterial’ deram-se de maneira colaborativa, com parceria realizada entre estudantes e pesquisadores do Instituto Federal do Espírito Santo, e professores da Secretaria de Educação do município da Serra, no segundo semestre de 2019. O movimento de organização efetivou-se entre abril e junho de 2019, no qual demarcamos: estratégias metodológicas, experiências coletivas e documentações. Após esse primeiro passo, dialogamos com os responsáveis pela coordenação dos Estudos Étnico-Raciais do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação da Serra, Espírito Santo, propondo e acertando o curso em regime de parceria para a ação.

O curso foi delineado com uma carga horária total de 120h e 11 encontros, sendo 60h e 6 encontros referentes ao estudo da cultura imaterial, para cerca de 15 professores dos anos iniciais. A adesão e a frequência foram totalmente femininas, inclusive, este tem sido o público majoritário na docência. A formação teve como principal foco a produção com os professores de uma proposta formativa, que buscasse refletir sobre as relações étnico-raciais na educação formal, por meio de temas como a cultura imaterial local, de maneira crítica e participativa, dentro de uma perspectiva de descolonização dos currículos, visando o combate a racismos e preconceitos presentes no cotidiano escolar e a ressignificação das práticas docentes. Os estudos se efeturaram por meio de encontros presenciais com oficinas, atividades dirigidas, exposição oral e relatos no percurso da formação. Os encontros foram ministrados por professores responsáveis pela ação e professores colaboradores, que possuíam trabalhos compatíveis com os objetivos da formação.

Para coleta de dados, usamos recursos como: aplicação de perguntas, gravação dos diálogos e captação de imagens, por meio do uso de smartphone. As perguntas foram aplicadas de forma gradativa e anônima, sempre em momentos anteriores à abordagem das temáticas, como um modo de conceber um diagnóstico norteado pelos pressupostos desta pesquisa. Também propomos às professoras cursistas a construção de um trabalho final, que se constituiu pelo desenvolvimento de uma prática educativa na escola, relacionando-a com a educação para relações étnico-raciais, na perspectiva de uma descolonização curricular. As professoras elaboraram um breve memorial, narrando suas experiências pessoais e a ação educativa que realizaram na escola. Acreditamos que esse movimento ampliou nosso panorama investigativo, além de oportunizar às docentes um momento para manifestarem suas práticas, memórias e anseios.

Nesta seção, analisamos algumas produções ocorridas durante os encontros realizados. As atividades foram desenvolvidas em seis encontros, durante os sábados (7h30min às 17h), no seguinte formato: em um período (matutino ou vespertino), os professores responsáveis trabalharam a temática/teoria por meio de aulas expositivas e debates. O outro período foi desenvolvido em formato de oficinas. Para apresentarmos as falas das participantes neste texto, garantindo a sua privacidade, utilizamos títulos escolhidos pelas próprias professoras.

Encontro formativo: primeiro dia

O propósito desse encontro foi produzir, junto com os docentes cursistas, reflexões e debates sobre relações étnico-raciais na formação de professores, a partir da problematização de seus contextos escolares. Sendo assim, direcionamos duas perguntas aos docentes: que formação temos como prática pedagógica para a educação das relações étnico-raciais? Que formação precisamos como prática pedagógica para a educação das relações étnico-raciais?

Raramente encontramos nas grades curriculares a temática étnico-racial (PRINCESA).

A faculdade não fomenta isso, não esclarece isso para os professores, e nós somos formadores dessas crianças que estão aos nossos cuidados na escola, e, às vezes, a gente não se sente capaz (DANÇADEIRA).

Precisamos de uma formação reflexiva, prática, que dialogue com as diversidades (RAINHA).

Ao analisarmos as respostas da primeira pergunta, observamos que a maioria deixou evidente que a formação para o trabalho com a temática tem sido insuficiente. Nesse sentido, ratificamos a questão apresentada nas palavras de Gomes:

ultimamente, alguns pesquisadores que trabalham com formação de professores, currículo e história da educação têm se aproximado mais dos estudos sobre negro e educação, desenvolvendo pesquisas que articulam educação dos negros e memória; currículo e multiculturalismo; formação de professores e diversidade cultural. Tal aproximação faz parte de um movimento interessante que vem ocorrendo na produção teórica educacional sobre relações raciais no Brasil. Aqueles que já estão realizando esse movimento, aos poucos, vão descobrindo como esse campo ainda é incipiente e que, apesar do aumento da produção teórica sobre negro e educação, nos últimos anos no Brasil, ainda há muito trabalho a fazer (GOMES, 2003, p. 176).

Já na resposta da segunda pergunta, ficou nítido o desejo por novas práxis relacionadas à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação docente. Nos diversos movimentos do encontro, os docentes foram apresentando os relatos de seus percursos pessoais e profissionais, colaborando de forma significativa para as nossas performances formativas. Balizamos pelas pesquisas de Antônio Nóvoa (1992) quanto ao resgate de uma identidade profissional, incluindo todas as experiências dos sujeitos.

Encontro formativo: segundo dia

Nesse dia formativo, realizamos novas leituras em torno da história da Serra, focando na valorização de sua diversidade étnica e cultural, para análise das tramas envolvendo o contexto local e as realidades que atravessam o cotidiano escolar. Novamente, trouxemos algumas indagações apresentadas às docentes, por exemplo: a história e diversidade étnica e cultural da Serra têm sido consideradas no cotidiano escolar? De que forma? O que é cultura material e imaterial? Consideram necessário o trabalho com a cultura imaterial no cotidiano escolar? Justifique.

Percebo que essas abordagens são realizadas de maneira muito superficial no cotidiano escolar. Às vezes, para cumprir ‘tabela’ (RAINHA).

A cultura material é aquilo que é visto, que podemos pegar, [...] já a cultura imaterial... não consigo expressar com palavras (RODA).
É importante desde a educação infantil o direito ao acesso dessa cultura tanto material quanto imaterial (FOLIÁ).

Refletindo sobre o primeiro questionamento, observamos o seguinte: mesmo que a maioria das professoras tenha dado uma resposta afirmativa para a existência de um trabalho com diversidade étnica e cultural, essas descreveram, em seguida, problemas como: superficialidade, ausência de contextualização e de análise crítica. Essa realidade demonstra que os educandos serranos presentes nas escolas – grande parte afrodescendente –, por vezes, não têm a oportunidade de conhecer a fundo a história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas que constituem a Serra/ES. Esse panorama poderá prejudicar a formação e emancipação dos educandos, por dificultar que esse público se visualize enquanto sujeito dotado de histórias e direitos. Observamos, também, em algumas narrativas, que há um trato pontual com a história e diversidade étnica do município, mas apenas em relação aos conteúdos específicos de algumas disciplinas ou em datas comemorativas. Tendo em vista o cenário relatado, defendemos que a temática da diversidade étnica e cultural seja tratada de modo permanente na formação docente, perpassando as várias áreas de conhecimento, fazendo parte de um programa formativo contínuo para professores.

Quanto à segunda questão, apenas duas docentes não souberam responder. Contudo, mesmo que praticamente todas tenham respondido sobre os conceitos, a maioria não soube especificar a temática, ficando apenas na definição inicial ou tangenciando o tema. Na terceira questão, somente uma não concordou com a aplicação da temática na escola. De forma geral, as docentes defenderam em suas respostas a relevância de um trabalho mais ampliado com a temática.

As respostas vêm ao encontro dos pressupostos levantados nesta pesquisa, quando enfatizamos a raridade de trabalhos realizados com a cultura imaterial e diversidade étnica na formação docente. As escritas docentes dão conta da necessidade de um trabalho crítico e ampliado nas escolas. Analisamos que mesmo com a instituição das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, o trabalho com o tema permanece insuficiente. Esse entrave confirma-se pelos estudos de Munanga (2005) e Gomes (2002, 2012), que denunciam a negligência com o tema no ambiente escolar e na formação docente.

Nesse encontro, também realizamos uma experiência coletiva intitulada ‘Tear Social’, vislumbrando refletir sobre propostas para transformação social, tendo em vista a opressão histórica de afro-brasileiros e indígenas. O grupo foi convidado a participar de um movimento dialógico, em que cada componente pegou um papel fechado dentro de uma caixa na qual estavam escritos assuntos relacionados às diversas questões sociais envolvendo: diversidade cultural e étnica, história e educação.

Encontro formativo: terceiro dia

Esse encontro foi constituído com o objetivo de fazer as implicações e aproximações emergirem entre as diversas culturas imateriais e as escolas da Serra. Dentre as culturas estudadas, ressaltamos as práticas com o Congo e a Folia de Reis como possibilidades para um trabalho de reconhecimento das culturas invisibilizadas. Além disso, analisamos as práticas educativas em torno dos patrimônios culturais imateriais como potencializadoras de transfigurações dos sujeitos em suas memórias, identidades e pertencimentos.

Os momentos foram direcionados com a colaboração da coordenadora do Congo Mirim de Nova Almeida, carinhosamente conhecida por tia Neném, que compartilhou suas experiências com o Congo Mirim nas escolas em que atuou. As professoras cursistas envolveram-se de forma fluida no movimento, dialogando ideias e vivências ligadas ao cotidiano escolar. Apresentamos agora mais três perguntas trabalhadas com as docentes, momentos antes do início do curso: após os estudos realizados, como você considera a cultura imaterial e sua aplicação em sala de aula? Você já ouviu falar do Congo na Serra? Sabe do que se trata? A escola onde você atua já trabalhou esse tema? Você já ouviu falar da Folia de Reis na Serra? Sabe do que se trata? A escola em que você atua já trabalhou esse tema?

Sim, já ouvi falar da Folia de Reis, não conheço muito, não sei do que se trata (FITA).

Cresci vendo o Congo passar, meu pai participava do Congo, tocava instrumento (PRINCESA).

Há tempos atrás, eu nem tinha interesse em conhecer, o que me levou a me interessar um pouco foi meu filho participar de uma aula de campo na escola (CASACA).

Ao analisar as questões, tivemos algumas percepções: a primeira foi de que praticamente todo o público acredita na necessidade e importância do trabalho com a cultura imaterial nas escolas, algo que já havíamos notado nas respostas de uma pergunta semelhante aplicada em outro encontro. As narrativas nos incentivam a compreender que os docentes possuem anseios por conhecer de forma mais aprofundada a temática, considerando-a necessária no universo das práticas pedagógicas. A segunda percepção foi que: mais da metade do grupo nunca ouviu falar ou não sabe dizer o que é o Congo ou a Folia de Reis, essa última cultura demonstrou ser ainda menos conhecida.

Outra questão que surgiu foi a quase ausência de trabalhos sobre o Congo e a Folia de Reis no cotidiano das escolas. Essas duas inferências nos levam a algumas afirmativas ligadas à falta de visibilidade das culturas populares em seus sujeitos, dentro de seu contexto local, nas diversas instituições. Partindo desse ‘embaraço’, burilamos internamente o seguinte questionamento: como os sujeitos podem reconhecer e se apropriar de suas culturas, se corremos o risco de em ambientes focais para fruição educacional, como as escolas, não haver a abordagem dessas produções?

Encontro formativo: quarto dia

As ações formativas desse encontro apresentaram algumas considerações críticas relacionadas à importância da cultura imaterial, a partir de uma análise ampliada das expressões do Congo e da Folia de Reis em Nova Almeida/Serra. Focamos na relevância do reconhecimento dessas culturas, tendo em vista suas potencialidades, para tratar das relações étnico-raciais na educação escolar. Nesse encontro, amparamo-nos pelos estudos de Antônio Nóvoa (1992), que defende uma identidade profissional pluridimensional para os professores. Tendo em vista as discussões étnicas e culturais, direcionamo-nos pelas pesquisas de Kabengele Munanga (2005). Foi oportunizado às docentes participantes momentos de interação e de partilha de suas vidas. Durante os diálogos, deparamo-nos com os seguintes relatos:

Eu fico pra morrer quando falam: fulano não tem cultura [...], cultura, a gente já nasce dentro dela (CANTORIA).

Eu levantei a importância das técnicas africanas que vieram para cá, aí eu fui valorizando os negros na minha aula, e os meus alunos negros. Durante a semana

inteira, escutei a conversa entre eles. Eu, no quadro, passando dever e ouvindo: 'Tá vendo, foi a gente lá atrás' (COROA).

Os diálogos nos encaminham para alguns questionamentos: o pouco conhecimento dos professores e os escassos reconhecimentos sociais relacionados às culturas indígenas e afro-brasileiras. Essas questões acabam culminando em preconceitos e desvalorização dessas produções culturais, 'alimentando' a persistência do racismo nas escolas. Essa realidade nos foi apresentada por Caprini (2014), quando ele apontou que os educandos, por vezes, convivem em suas comunidades com a cultura popular, mas esta, em muitas circunstâncias, não é reconhecida dentro do espaço escolar, gerando um processo discriminatório. As narrativas docentes demonstraram a importância da realização de momentos dialógicos para o debate das questões ligadas à diversidade étnica e à identidade docente. Percebemos, pelos relatos de experiência, que houve uma gradativa transformação nas práticas dessas docentes cursistas, que passaram a olhar o assunto sob uma nova perspectiva.

Encontro formativo: quinto dia

Tivemos como principal objetivo para esse momento, a realização de reflexões sobre a realidade dos projetos e recursos didáticos existentes na escola, sobretudo, voltadas para relações étnico-raciais, fazendo observações sobre seus usos, potencialidades e fragilidades. Nessa oportunidade, fomos convidados pela coordenação dos Estudos Étnicos Raciais da Serra/ES a unirmos nossos diálogos formativos com os professores participantes do evento 'AfroCelebrart' que ocorreria naquele dia. O evento acontece anualmente para celebrar e homenagear os profissionais da educação que trabalharam projetos com a temática étnico-racial nas escolas. Percebendo que boa parte dos nossos objetivos coadunavam com essa iniciativa, aceitamos participar da ação. Compreendemos que conhecer os diálogos provenientes dos projetos de 'outros' professores somariam diferenciados elementos à nossa reflexão sobre as produções didático-pedagógicas, envolvendo a temática da diversidade étnico-racial. Ademais, sabemos que as trocas de experiências entre o coletivo atingido pelo processo opressor se projetam como parte do caminho para emancipação dos sujeitos, conforme destaca Paulo Freire: "Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais" (FREIRE, 1997, p. 29).

Encontro formativo: sexto dia

Nosso foco para esse encontro foi a realização de uma experiência de campo em encontro com participantes do Congo e da Folia de Reis em Nova Almeida, para uma escuta sensível de suas narrativas, almejando conhecer 'mais de perto' sobre as historicidades e peculiaridades desses movimentos culturais. Nas ações desse dia, inserimos uma roda de partilha para apresentação dos memoriais, abarcando ações educativas com a temática desenvolvida nas escolas pelas professoras cursistas. Tivemos também uma visita educativa ao Monumento Igreja Reis Magos, que contou com uma importante exposição e o compartilhamento sobre a história de Nova Almeida, ressaltando as principais características do monumento e suas implicações para as culturas que ocorrem no bairro. Nesse movimento dialógico, tivemos percepções como, por exemplo, a característica híbrida do Congo e da Folia de Reis, que resguardam elementos da diversidade étnica local. Esses elementos integram a investigação em Nestor Canclini, que assim afirma: "a hibridez tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas" (CANCLINI, 2006, p. 326).

Convivemos com um período de ‘apagamento’ e descaracterização das memórias, por isso, ratificamos em Pierre Nora o que segue: “O dever de memória faz de cada um historiador de si mesmo” (NORA et al., 1993, p. 17). A apresentação dos memoriais nos ofereceu uma oportunidade de partilhas valiosas e bonitas. Quando perguntamos as professoras o que representava para elas, as práticas desenvolvidas com os estudantes, surgiram reflexões potentes, como “foi o primeiro trabalho que eu fiz na minha vida, que eu senti tanta gratificação em estar fazendo! Eu estou saindo com uma outra postura, pessoal e profissional, uma postura que eu quero que minhas filhas tenham acesso (CANTORIA).

Observamos nos discursos que as práticas educativas relacionadas à temática diversidade étnico-racial ainda encontram vários entraves na escola, como a persistência de preconceitos. Contudo, as docentes demonstraram um forte comprometimento com esse enfrentamento. A emoção foi constante, sorrisos e lágrimas marcaram o momento. Também percebemos nas narrativas uma práxis transformadora, em via de mão dupla, na qual educador e educando buscaram desatar os ‘nós sociais’ impostos.

CONCLUSÕES

Ter realizado um estudo com docentes e os produtores de culturas imateriais na Serra foi, antes de qualquer coisa, uma oportunidade de compartilhamentos plurais, fosse com sujeitos do chão da cultura, da rua, com seus conhecimentos ancestrais, ou com sujeitos que resguardavam conhecimentos e práticas do chão da escola. Os estudos teóricos foram fundamentais para amparo deste trabalho, oferecendo-nos um norte a seguir, na linha de pensamento que preconiza a cultura atrelada à diversidade das questões étnicas e educacionais. No entanto, salientamos que para além dessa importante base, a escuta sensível e as experiências coletivas com os sujeitos ampliaram extraordinariamente os horizontes de análise, atribuindo a ‘entonação’ humana desta pesquisa.

Nessa trajetória de incontáveis descobertas, analisamos na formação continuada com professores a cultura imaterial do município da Serra, por meio do Congo e da Folia de Reis de Nova Almeida, priorizando a perspectiva da diversidade étnico-racial. Na defesa de uma descolonização curricular (GOMES, 2012), propondo rompimento com uma produção de conhecimentos eurocêntricos reproduzidos há séculos em nossas escolas. Nos percursos dialógicos com os produtores de culturas em Nova Almeida, conhecemos algumas nuances do Congo e da Folia de Reis. As vozes dos sujeitos das culturas evidenciaram alguns problemas conjecturados, quando os personagens relataram que sofrem com os preconceitos oriundos de diversos públicos na comunidade e com o descaso do poder público, que além de não oferecer apoio financeiro efetivo, por vezes, restringe o espaço de autonomia dos sujeitos.

Todavia, mesmo com esses entraves, analisamos as (re)existências desses sujeitos, seja nos sorrisos, no girar das saias, nas danças ou nos toques, contemplamos essa vívida disposição ancestral. Essa realidade aponta para a necessidade de investimentos sociais e financeiros, baseados na valorização e autonomia dessas culturas, a serem fomentados pelo Estado e por outras instituições.

Ao efetuar a formação continuada com professoras dos anos iniciais na Serra/ES, por meio do curso de extensão, tivemos a oportunidade de realizar um valioso estudo compartilhado da cultura imaterial no município frente às vivências das docentes na escola. Aproximamos, assim, os diálogos da escola com os da cultura serrana, que demonstrou ser notoriamente afro-brasileira. O coletivo de professoras participantes do curso manifestou um vigoroso comprometimento que fez toda diferença para o desenlace deste estudo. As docentes, após exaustivas semanas de trabalho, dedicaram seus sábados à partilha de conhecimentos e aprendizados. Suas falas apresentaram uma

riqueza de experiências educacionais e estratégias de enfrentamentos aos dramas existentes nas escolas públicas brasileiras.

Confirmamos por meio da pesquisa teórica e das vivências partilhadas, algumas problemáticas levantadas, como: as raras reflexões sobre a cultura imaterial na formação docente e os preconceitos reproduzidos sobre essas culturas com seus sujeitos, que são, em sua maioria, de ascendência negra ou indígena. Em seus depoimentos, as professoras demonstraram a escassez do trato com a temática em suas formações e no ambiente escolar. Observamos, assim, a necessidade de aproximação de temáticas voltadas para o patrimônio cultural e a diversidade étnico-racial na formação de professores. Após análise das produções e narrativas, depreendemos que as professoras gradativamente refletiram e reavaliaram as suas práticas cotidianas, pois os memoriais produzidos por elas apontaram para esse âmbito.

Tomamos, sim, uma posição política, a do ser negro como um desbravamento íntimo e social, de direitos, direito a ser e a ter: cultura, educação, patrimônio, etnia. Julgamos que nossa pesquisa contribui, mesmo de forma indireta, para as concepções de *descolonização curricular* defendida por Gomes e pelo movimento Modernidade/Colonialidade, por refletir e debater sobre o Congo e a Folia de Reis local, como patrimônios culturais imateriais na formação de professores, problematizando questões voltadas para esse campo. “Para se construir experiências de formação de professores (as) que incorporem e visem a uma educação multicultural que respeite as diferenças, é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas” (GOMES et al., 2002, p. 16), e descolonizar-se.

Ressaltamos que a proposta de formação docente não é para substituir no currículo a raiz europeia por uma raiz africana e indígena, e sim, ampliar/somar o foco dos currículos para a diversidade, ampliando a compreensão sobre nossas raízes culturais e não limitando a etnocentrismos, de forma a rompermos com a dominação do pensamento e a exclusão do outro. Dessa forma, com este trabalho e com o material educativo que se originou dele, mais especificamente um e-book focado no trabalho com a cultura imaterial na formação de professores, esperamos contribuir para a pluralização de trabalhos com um patrimônio cultural vivo, resguardado e ressignificado pelos sujeitos. Trazer a legitimidade da herança cultural afro-brasileira e indígena para sala de aula não é favorecimento, é sim, abrir a possibilidade de reparação social, reconhecimento e respeito com a maioria dos educandos que habitam as salas de aulas do Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A folia de reis de Mossâmedes*. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Folclore*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: Ministério da Educação, 10 mar. 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégia para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **A formação docente em História na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DE PAULA, Benjamin Xavier. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13652> Acesso em: 10 abr. 2021.

ESPÍRITO Santo. **Plano Municipal de Assistência Social - PMAS, 2014-2017**. Serra: Secretaria de Ação Social, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O desafio da diversidade. Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MACIEL, Cleber. Negros Espírito Santo. *In*: OLIVEIRA, Osvaldo Martins (org.). **Negros Espírito Santo**. 2 ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NORA, Pierre *et al.* **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História, São Paulo, v. 10, 1993.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Submetido em: abril de 2021

Aprovado em: julho de 2021