



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – Jacobina – Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED

ANTONIO JOSÉ DE SOUZA

**IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DOCÊNCIA DA ROÇA:
DOCUMENTO DE REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

JACOBINA – BAHIA

2016

ANTONIO JOSÉ DE SOUZA

**IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DOCÊNCIA DA ROÇA:
DOCUMENTO DE REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, no âmbito de linha de Pesquisa I – Formação, Linguagem e Identidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade - DIVERSO, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos P. Rios

JACOBINA – BAHIA

2016

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Souza, Antonio José de
S729i Identidades e cultura afro-brasileira na docência da roça:
documento de referência para educação básica / Antonio Jose
de Souza
Jacobina - BA
147 f.

Trabalho de Conclusão de Curso de pós-graduação Strictu
Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade
da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de
ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da
Bahia, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco
Rios

1. Identidades. 2. Cultura da escola. 3. Docência I. Título.

CDD – 371.26

FOLHA DE APROVAÇÃO

IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DOCÊNCIA DA ROÇA: DOCUMENTO DE REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANTONIO JOSÉ DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, em 25 de julho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia- UFBA, Brasil

Denise Maria Botelho

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Brasil

Doutorado em Educação

Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Luzineide Dourado Carvalho

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Geografia

Universidade Federal de Sergipe - UFS, Brasil

Mãe, nunca vi um anjo negro. Não há anjos negros, mãe? Todos os anjos são brancos. Não há anjos como eu? Olha, todas as asas são brancas. Como os anjos que estão no céu. Mãe, eu nunca vou ter asas? Não há anjos como eu? Mãe, não há meninos negros entre os anjos. Onde estão os meninos negros anjos, mãe? Mãe onde fica o nosso céu? Queria ser um anjo, mãe. Não posso ... Não há anjos como eu.

Poema da Encandescente

(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, pois agradecendo eu devolvo em graça a graça que me concederam. E foram muitas. Mais do que conhecimento teórico e destreza metodológica, agradeço pela certeza de que a vida acadêmica pode ser simples. Por isso, agradeço a **Deus** e a toda a Sua fonte inexaurível de vida diversa com seus muitos nomes, faces, línguas, cores, sons, jeitos e vestes. Agradeço aos **deuses pretos** e as **deusas** de cabelos encrespados e encaracolados, traços fortes, pele retinta como a noite e de lábios marcantes, carnudos e fartos como os meus. Obrigado pela presença constante capaz de ocupar todos os espaços, fazendo-me despir do ‘mito da genialidade’, afinal eles/elas, os/as deuses/deusas, sempre souberam do quanto eu quis me manter distante das “seitas acadêmicas” e dos laços inebriantes e perigosos da vaidade a fim de estabelecer vínculos firmes e colaborativos, por certo isso foi o mais importante. Obrigado ainda pela dor da peleja.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade** pela oportunidade e por ter possibilitado significantes mudanças, posto que, agora, eu sei que fazer mestrado não significa ser parte de uma ‘roda viva’ movida em função de Qualis, CAPES, CNPq, Lattes, Bolsa e Congressos. Obrigado pela descoberta de que a vida é, também, um bom livro de Clarice Lispector e um encontro com a sua Macabéa. É um saboroso sorvete numa sexta à tarde, um cafuné em uma pessoa querida. É dançar despreziosamente, enquanto Elis canta, no volume mais alto, a profecia do ‘trem azul’. É, em definitivo, despertar do sono a ‘criança’ que essa ‘pessoa grande’ já foi um dia para andar descalça e se molhar na chuva. Despertá-la para viver e não apenas ‘ser’ escravo das obrigações típicas dos adultos. Pois, a ‘minha criança’ nunca se preocupou em ‘ser’ para ‘ter’. ‘Ser’ sisudo para ‘ter’ credibilidade. ‘Ser’ competitivo para ‘ter’ destaque. ‘Ser’ subserviente para ‘ter’ mérito. Quando eu era uma criança eu nunca quis ‘ser’ o melhor, eu só pensava em ‘ser’ feliz para ‘ter’ o que lembrar hoje.

A Professora e Orientadora, **Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**, por toda competência, paciência, dedicação, apreciação e zelo; obrigado por me salvar e acolher quando a timidez e o medo pareciam dois ‘monstros indomáveis’. Obrigado a Professora **Denise Botelho** pela negritude gloriosa e obrigado pelo olhar familiar da Professora **Luzineide Dourado**. Obrigado pela presença feminina de todas vocês em meu trabalho, isso muito me regozija.

A minha **família**, que é a melhor comunidade doadora de força, estímulo e amabilidade. Aos **amigos/amigas** que me acompanharam nessa travessia, presentes nos instantes de equívocos e vacilos e aos que se tornaram grandes amigos/amigas durante essa caminhada, revigorando a minha capacidade de resiliência e resistência.

A todos os **colegas** que me renderam apoio nessa jornada e aos **professores/as** que ajudaram a ministrar esse curso, bem como aos demais funcionários/as da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus IV, Jacobina/BA. Aos **professores/as da roça de classes multisseriadas** do município de Itiúba pela colaboração expressiva e vivaz a esse estudo; pelas palavras escritas contando suas histórias de vida, pelas vozes narrando suas experiências e pela possibilidade de aprender nesse anfiteatro das emoções e das lembranças. Obrigado às gentis colegas por me acolherem, abrindo as portas do relicário das memórias. Por fim, a todos/as que direta ou indiretamente contribuíram para realização desse Documento Referencial.

RESUMO

O presente Documento de Referência é resultado de um estudo acerca das questões étnico-raciais na Educação Básica, cujo objetivo foi identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergiam nas histórias de vida e formação-profissão de docentes de classes multisseriadas na roça. Buscou-se compreender, ainda, os sentidos construídos pelos/as docentes, a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais, tendo em vista produzir este documento de referência para as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas rurais. Trata-se de um produto decorrente de uma pesquisa-formação atravessada pelos princípios da fenomenologia e da hermenêutica, e que, através da metodologia (auto)biográfica e do uso das histórias de vida e formação, revelou a relutância, a hesitação e o despreparo dos/as docentes da roça em cumprir a Lei Federal nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira. As condições apresentadas pelos/as docentes conduziram à reprodução negativa da identidade e da cultura negra, impactando, de maneira determinante, as práticas pedagógicas. Para o desenvolvimento deste documento, realizamos o Ateliê (auto)biográfico no município de Itiúba, interior da Bahia, com docentes de classes multisseriadas, no intuito de oportunizar a produção de experiências de formação, a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais. A pesquisa-formação revelou o quão distantes estão os/as docentes de classes multisseriadas da roça dos estudos, leituras e materiais pedagógicos que os auxiliem na prática educativa, no tocante às identidades e à cultura afro-brasileira. No entanto, percebeu-se que antes mesmo de se recorrer às informações contidas em compêndios, livros e pesquisas acerca das questões já mencionadas, foi preciso refletir sobre o lugar do negro nas histórias de vida desses professores/as, para que, dessa maneira, fosse possível pensar em uma proposta construída com eles/elas, a partir de suas próprias trajetórias de vida/formação/negação. As falas dos/as professores/as desvelaram o que se tornou escondido e marginalizado nas relações familiares, na iniciação escolar e em todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços formativos intrínsecos à profissão docente, no que respeita ao estudo da identidade e da cultura afro-brasileira. Portanto, este documento pretende ser um aporte para estudos e formação acerca das questões étnico-raciais e, conseqüentemente, aproximar o disposto na Lei nº 10.639/2003 da prática pedagógica dos/as docentes de classes multisseriadas.

Palavras-chave: Identidades. Lei nº 10.639/2003. Docência. Ruralidades. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This Reference Document is a result of a study on ethno-racial issues in Basic Education, which aimed at identifying how Afro-Brazilian culture and identity emerged in the life stories of teachers and in their teaching practice on multigrade classes in rural area. This study also sought to understand the meanings constructed by teachers, from the relationship between education and ethno-racial issues, in order to produce such Reference Document for the implemented pedagogical practices in these rural schools. Therefore, this document is composed of an ethno research-formation based on the principles of phenomenology and hermeneutics, as well as an autobiographical methodology, using the narratives of life and teaching experiences of those teachers in rural schools. The findings demonstrate the reluctance, hesitation and a lack of preparation of teachers in rural schools to comply with the Federal Law No. 10.639/2003, which determines the mandatory teaching of Afro-Brazilian culture. The conditions presented by teachers resulted in negative reproductions of black identity and Afro-Brazilian culture, influencing decisively their pedagogical practices. To develop this work, we held an autobiographical workshop in Itiúba, with teachers of multigrade classes, in order to create opportunities for the production of training experiences and dialogues, from the relationship between teaching and ethno-racial issues. The research-formation revealed how far the teachers on multigrade classes in rural area are from studies, readings and teaching resources, regarding Afro-Brazilian culture and identity, which could support them in their teaching practice. However, we noticed that before resorting to information in articles, books and research on the issues already mentioned, it was necessary to reflect on the place of black people in the narratives of these teachers. Thus, we could think of a proposal built with them from their own narratives, experiences, denial. The report of teachers unveiled what became hidden and marginalized in family relation, in school initiation and throughout the course of basic education, resulting in intrinsic formative moments to teaching profession, with regard to the study of Afro-Brazilian culture and identity. Therefore, this Reference Document is intended as a contribution to teacher education and training on ethno-racial issues and, consequently aims at bringing the provisions of Law No. 10.639/2003 to their pedagogical practice on multigrade classes in rural area.

Key-words: Identity. Law No. 10.639/2003. Teaching. Ruralities. Autobiographical Research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAT	Conhecer, Analisar e Transformar
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
FNB	Frente Negra Brasileira
HAPROL	Habilitação de Professores Leigos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MOC	Movimento de Organização Comunitária
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 Fases do Ateliê (Auto)biográfico

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Distribuição da população afro-brasileira no município de Itiúba

TABELA 2 Censo Escolar do município de Itiúba

LISTA DE FIGURA

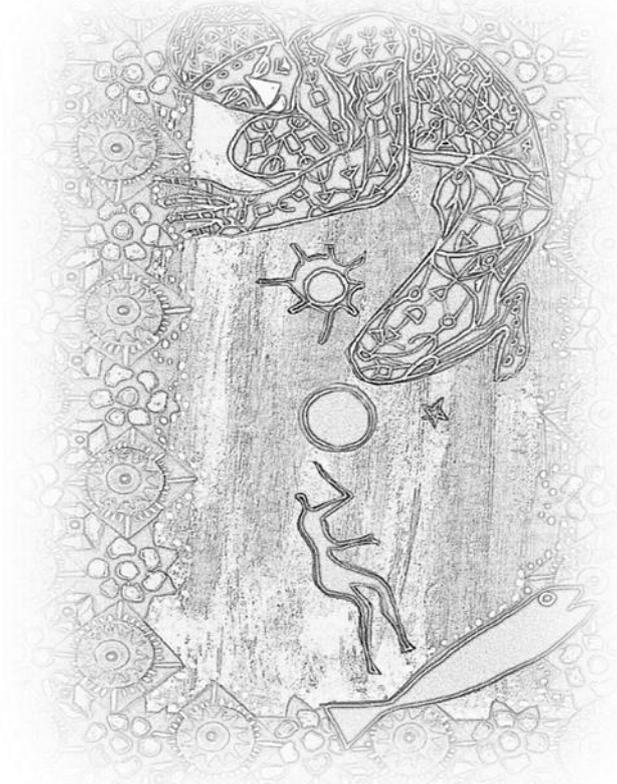
FIGURA 1 Localização do município de Itiúba no mapa político do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Trajetórias Entrecruzadas: meu encontro com a negritude	15
PARTE 1: Caminhos Metodológicos: rumo ao Documento Referencial	27
1.1 Bases epistemológicas da pesquisa para o Documento Referencial	27
1.2 Pesquisa-formação: fases e dispositivos de pesquisa	29
1.3 Local e colaboradores/as da pesquisa-formação	34
1.3.1 Os/as colaboradores/as e suas reminiscências pessoais/profissionais	37
PARTE 2: Identidades, Culturas e Educação: nós e os “outros”	47
2.1 A epifania do multiculturalismo e a hibridização	48
2.2 Facetas híbridas da sociedade colonial brasileira	53
2.3 Educação e relações étnico-raciais: a Lei nº 10.639/2003	65
PARTE 3: Docência e Cultura afro-brasileira na roça	73
3.1 Escola da roça: das experiências de negação à afirmação das diferenças	75
3.2 Docência na roça em classes multisseriadas	87
3.3 Relações étnico-raciais e prática docente	94
PARTE 4: Ações Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais em Classes Multisseriadas	110
DERRADEIRAS E REMANESCENTES PALAVRAS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	133
APÊNDICE 1 – Proposta do Ateliê (auto)biográfico: Questões étnico-raciais nas trajetórias de vida-formação	133
APÊNDICE 2 – Projeto de formação: Vejam como somos pretos, preta, pretinha!	135
APÊNDICE 3 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
ANEXO	141
ANEXO 1 – Parecer CNE/CEB nº: 15/2010	141

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIAS ENTRECruzADAS: MEU ENCONTRO COM A NEGRITUDE



Falo de milhões de homens a quem inculcaram [...] o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo.

(AIMÉ CÉSAIRE, 1978, p. 26)

Este documento referencial caminhou pelas veredas das histórias de vida, formação e profissão docente, na verdade os/as docentes envolvidos/as nessa tessitura foram como tecelões/ãs, a própria “Moça Tecelã” contada por Marina Colasanti (2000), que, com toda a delicadeza literária que lhe é característica, fala-nos das “lãs mais vivas, quentes lãs [que] iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava”. Desta maneira, trata-se de um documento tecido por exímios/as tecelões/ãs que, lançando mão das “linhas” de suas reminiscências pessoais, teceram novas imagens, enquanto refletiam sobre a identidade e a cultura afro-brasileiras, desfazendo, assim, o tear da “velha tapeçaria” que ocultou, por muito tempo, as manobras que tinham o objetivo de tornar ínfimas as nossas heranças históricas e culturais tanto quanto depreciar a identidade do povo negro.

Povo negro que, desembarcado nessas terras, fez do Brasil, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o país com o maior número de negros/as fora do continente africano, procedente de uma ruptura populacional imposta, isto é, somos um agrupamento humano, organizado em sociedade, mantido e sustentado pelo continente negro. Ainda assim, as culturas africanas permanecem desconhecidas para grande parte dos brasileiros e, quando descortinadas, ganham uma marca estigmatizada e subjugada, colocando, negros e negras, numa posição desigual diante dos demais grupos étnico-raciais partícipes da identidade e da cultura brasileira.

É obscurecido também o fato de que antes mesmo da chegada dos negros/as escravizados ao Brasil, o continente africano manteve com a Europa um longo acordo. Foram séculos “de amizades e hostilidades várias, o bom e o mau, lucros e perdas [...], numa tessitura cada vez mais apertada” (DAVIDSON, 1981, p. 3). O continente africano foi integrado ao sistema internacional de comércio e colonização, desde o século XV, através de contatos comerciais que faziam crescer, vertiginosamente, os interesses capitalistas europeus.

Para tanto, era necessário que se sucedessem manobras, desonestas e atroz, com o objetivo de desviar os sentidos de registros históricos que narrassem um continente africano fidedigno e, por esse motivo, mitos e preconceitos retiraram das sociedades africanas o direito a uma historiografia notável. Assim, descrições agradáveis e apaziguadoras sobre o continente negro se tornaram nebulosas; afinal de contas, só com a divulgação de cenários horrendos, pestes violentas e uma população capaz de barbáries, seria possível defender a expedição civilizadora protagonizada pelos colonizadores ocidentais.

Isto implicou o desenvolvimento espantoso da alva e astuciosa Europa que, com propósitos imperialistas, expandiu os seus tentáculos para outras terras, despontando para a história oficial como sendo o “berço da humanidade”, em detrimento de um continente preto, empobrecido e degradado. A Europa acreditava, portanto, abrigar um povo superior, desde o nascimento: pessoas de raça branca, irrompendo para o mundo, numa perspectiva eurocêntrica, isto é, em uma concepção que entronizava os interesses e a cultura europeia como sendo as mais respeitáveis e avançadas, colocando-se num patamar proeminente em relação às demais e, por isso, com o direito de conquistar o resto do mundo. Assim chegava ao fim o intercâmbio euro-africano, pois, na ótica eurocêntrica, o/a negro/a tinha o *status* de “gado humano”, sendo despido das vestes dignas de sua humanidade.

Em vista disso, vários segmentos institucionalizados da sociedade brasileira (tais como igrejas, universidades, escolas, a política e as mídias) influenciaram a representação e o posicionamento vexatório do/a negro/a na estrutura social. Afinal, a partir desse lugar de poder e controle, foi possível, numa articulação de vozes e silenciamentos, construir a imagem do/a negro/a como um ser humano inferior e “coisificado” por meio de uma engrenagem sistêmica, elaborada para negligenciar os conhecimentos que são transmitidos desde o nosso nascedouro, no tocante aos acervos culturais, educacionais, religiosos, dentre outros, que envolvem os povos negros.

Lamentavelmente, ainda predomina a insistência em manter o/a negro/a despojado/a de sua humanidade, assim como foi feito quando o Atlântico serviu de travessia para o contrabando de africanos que foram obrigados a participar da corrente migratória, intitulada pela história de “diáspora”, que vem a ser o deslocamento descontínuo, responsável pela instabilidade populacional e o rompimento com a população-mãe-África. Assim, aportaram ao Brasil, na condição de escravizados, a fim de trabalhar no desenvolvimento da colônia, imersos num processo de intensa e verdadeira dominação.

Este cenário hostil é reforçado pelas influências advindas das correntes de pensamento racista do século XIX, como o darwinismo social,¹ o racismo científico, a antropometria² e as teorias evolucionistas que influenciaram, no Brasil, as reproduções simbólicas pejorativas atribuídas à figura do negro, como o mito da “vadiagem” e da

¹ De acordo com Silva e Santos (2012, p. 1): “Os pressupostos do Darwinismo Social são extremamente cruéis mesmo para o contexto histórico aos quais seus defensores estavam inseridos, primeiro apostavam na ideia de Tipos Perfeitos (indivíduos que não eram miscigenados), segundo consideravam a mestiçagem como uma praga para a sociedade “civilizada” que precisava ser evitada e eliminada”.

² De forma geral, a Antropometria é o conjunto de técnicas utilizadas para medir as partes do corpo humano.

“preguiça”, além do mito da “mulata sensual”, todas arraigadas à estrutura social brasileira da época, a ponto de perpetuar-se nas estruturas contemporâneas, que permanecem categorizando o negro como integrante de uma raça inferior; portanto, um legado deixado pela experiência da diáspora, causadora da desarticulação dos modelos identitários e culturais dos povos negros africanos no Brasil colonial.

Sendo assim, o/a negro/a é transfigurado num espectro, visto que, nas representações sociais, existem elementos determinantes para a classificação no regime de castas que, para tal, considera o desembarque pretérito dos africanos, desenvolvendo um imaginário de degenerações culturais, sociais e também biológicas, por isso a participação na formação do povo brasileiro, com a cor da pele, crenças, costumes e a mestiçagem com as populações brancas e indígenas, significava, para as já mencionadas doutrinas raciais da segunda metade século XIX, uma descendência corrompida. Com efeito, o afastamento da eminente ameaça viria pelo branqueamento³ da sociedade brasileira, por meio da eliminação gradativa do sangue “subalterno”, resolvendo, sumariamente, a questão da formação identitária nacional, considerada incômoda, por conta da pluralidade racial.

Por outro lado, no percurso histórico brasileiro, homens e mulheres negras estiveram resistindo, política e culturalmente, a toda forma de opressão e discriminação, de tal modo que ações, no intuito de promover a igualdade de oportunidades entre os grupos raciais excluídos e discriminados, constituem conquistas reais, na atualidade. Entretanto, o reconhecimento dessas genuínas retratações e eventos antirracistas não elimina a memorável atrocidade diante das bizarras ideologias raciais e discriminatórias que, na conjuntura atual, ainda deslocam o sentido ancestral africano que se centraliza no processo estigmatizante do negro, personificado como o “outro”, o estranho, o escravo, dominado e vítima permanente de incontáveis formas de exclusão.

O fato é que todos nós queremos ser aceitos em grupos, mas, antes disso, é necessário sermos reconhecidos como filhos de uma cultura, nesse caso, a cultura afro-brasileira. Neste sentido, retomo minha história de vida e, conseqüentemente, minha

³ Processo que pressupõe a herança da raça branca como superior e capaz de sobrepor-se à herança das consideradas raças inferiores. Trata-se de uma ideologia defendida por homens, como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha, entre outros. Todos eles eram contrários à escravidão, mas impregnados do racismo e da inferioridade inata dos negros. Na obra “O abolicionismo”, Joaquim Nabuco dá uma explicação para o que se pretendia, ao abolir a escravidão: “absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo” (apud CHIAVENATO, 1987, p. 173). Ou seja, pretendia-se, com a ideologia do branqueamento, erradicar com o “problema negro” e a presença indígena, através da emigração europeia. Eis, portanto, a expectativa de tornar o Brasil “puro e belo”, como no velho mundo.

implicação ao tema, uma vez que na minha tenra infância não me percebia negro, muito embora os traços ancestrais da negritude⁴ estivessem presentes em minha bisavó, meu avô, mãe e pai. Tenho de reconhecer, contudo, que quando os adultos me perguntavam com quem casaria, prontamente respondia que seria com uma vizinha loirinha, de olhos verdes e de pele alva, que estudava comigo. Após a resposta, podia-se ouvir um coro, declarando-me como uma criança racista. Definitivamente, faltava-me lucidez para entender o que significava ser racista, afinal, todos diziam que eu era moreno e claro demais para ser negro. Portanto, só nasci negro, após os meus dezesseis anos de idade.

Neste processo de negação da minha negritude, a escola contribuiu notadamente. As aulas de história, por exemplo, tinham o objetivo de tornar o africano visível, invisível e descuidado, do ponto de vista etnográfico e antropológico. Eram aulas que cheiravam a sangue de negro escravizado, numa divulgação horrenda de ilustrações brutais dos negros sendo espancados, chicoteados e violentados em sua dignidade. As páginas dos livros didáticos estavam ensopadas de preconceito subliminar, contra os negros e os índios que nunca figuravam como protagonistas e, quando surgiam, eram em menções que os inferiorizavam perante os brancos. Não me recorro de ter visto, nos livros de Ciências, negros/as desempenhando funções consideradas de prestígio. As imagens, de modo geral, estampavam o/a negro/a serviçal executando cargos “menos nobres” e submissos. Por que só os/as brancos/as podiam ser cientistas? Como se perceber negro/a perante uma educação segregacionista e eurocêntrica, mancomunada a estereótipos racistas, relacionando crianças negras a doenças e crianças brancas a higiene e saúde?

Foi também na escola que tive os meus primeiros contatos com determinadas obras literárias infanto-juvenis de Monteiro Lobato⁵, um dos mais influentes escritores brasileiros de todos os tempos, mas que, em seu livro “Caçadas de Pedrinho”, publicado em 1933, portanto escrito algumas décadas depois da abolição da escravatura, mas sem provocar nenhuma ação no sentido de reabilitar a figura do/a negro/a, que durante séculos havia sido aviltada para que se justificasse moralmente a escravidão, e sem incorporar, ao

⁴ Segundo Munanga (2012, p. 58), a partir do caráter biológico ou racial, “a negritude seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela”.

⁵ Em relação a esta questão, destaco o Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010 (ANEXO 1), que teve como relatora a professora Nilma Lino Gomes, na função de conselheira do Conselho Nacional de Educação, emitindo um parecer crítico sobre o livro *Caçadas de Pedrinho*, que declara o seu conteúdo estereotipado em relação ao negro e ao universo africano. Apontou, também, algumas ações a serem implementadas, a fim de que a obra não continuasse servindo como um elemento naturalizador do racismo, na sociedade brasileira. Ressaltou, ainda, que tal postura não representa o banimento da obra de Monteiro Lobato, mas, sim, uma chamada para uma leitura mais crítica e contemporânea acerca das questões raciais.

menos num enredo ficcional, os novos libertos ao tecido da sociedade brasileira. Pelo contrário, deixa escapar velhas representações racistas, em vários trechos do livro; um deles é quando a personagem Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, refere-se a Tia Anastácia como aquela “que tem carne preta” (LOBATO, 2004, p. 13), a mesma “carne” que, como canta Elza Soares, “é a carne mais barata no mercado”.⁶

É bastante compreensível que as minhas antigas professoras quisessem, com as melhores intenções, inseri-me no universo literário através dos personagens lobatianos. No entanto, nunca saberei se elas tinham lucidez quanto às imagens postas que, de modo geral, estampavam um negro serviçal e submisso, apresentando uma marca vexatória no enredo, como no clássico: “Histórias de Tia Nastácia”, no qual é possível presenciar, outra vez, a personagem Emília deteriorando a identidade negra da empregada “[...] só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. [...] Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia” (LOBATO, 1966, p. 30).

Enquanto criança, eu não tinha maturidade suficiente para reconhecer a veemência da desqualificação do/a negro/a, em uma literatura voltada para a infância e a juventude. Entretanto, hoje reconheço o quanto a minha negritude foi desfigurada, fazendo-me acreditar que ser negro/negra não era glorioso, causando afastamento e exclusão da própria identidade. Pois essas representações modelaram e inscreveram a personagem de Tia Nastácia num imaginário socialmente marginal, projetando-a numa “não existência” e, “não sendo”, só poderia “ser” um “bicho-selvagem” de traços grosseiros e negroides, apenas “a coisa” negra, ignorante e “beijuda”, que só pode despertar repulsa, ou mesmo ojeriza.

Então, para que não fosse, Tia Nastácia, execrada completamente, afinal, ela é “vítima” de uma condição racial, já que “nasceu preta” e não pediu para “ser preta”, Monteiro Lobato a coloca numa atmosfera fantasiosa que atenua sua “negritude”, lembrando ao/a leitor/a infantil que Tia Nastácia é apenas “preta por fora”, mas “branca por dentro”: “Tia Nastácia não sei se vem. Está com vergonha, coitada, por ser preta. [...] Não reparem ser preta. É preta só por fora, [...]. Foi uma fada que [...] a pretejou, condenando-a a ficar assim” (LOBATO, 1931, p. 206).

Fui uma criança negra, mas que não sabia que era negra e nem podia ser diferente, afinal, foi, principalmente, a escola que me ensinou, por meio dessas veiculações e reproduções imagéticas do “ser” negro, estereotipado e subordinado, o inconsciente

⁶ A música “A carne” é composição de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Ulisses Cappelletti.

recalcamento e inferiorização diante do “outro”, fazendo com que essas apresentações e supressões se tornassem mais eloquentes do que se pode compreender em um primeiro contato. Isto é, o meu ingênuo imaginário infantil foi facilmente assolado pela capciosa ideologia que destitui a identidade negra e, assim como a personagem da história “Pérola da manhã”, ambas contribuem para que as crianças negras também desejem atravessar o rio que as tornaria brancas: “Eram todos pretos. Mas, alguns deles que sabiam nadar, atravessaram o rio para o outro lado. A água lavou-os e eles ficaram brancos. [...] eu também desejava atravessá-lo nado, a fim de tornar-me branca” (ANDRADE, 1919, p. 32).

Do âmago dessas reflexões, brota a convicção de que as mudanças oriundas da contemporaneidade têm, inevitavelmente, respingado nas velhas e retorcidas estruturas escolares, advertindo-as sobre o surgimento da diversidade cultural como um fundamento estruturante da educação nacional, rompendo, conforme Macedo (2007, p. 26), com a despropositada “história de alijamentos e de silenciamentos de vozes advindas de segmentos socioculturais não hegemônicos [...]”.

Neste ponto, evidencia-se a desigualdade racial, perpassando o arcabouço educacional brasileiro, gerando disparidades que, no contexto das escolas da roça,⁷ são ainda mais patentes, tendo em vista os resíduos patriarcais e escravocratas de uma cultura dominante como as existentes no sertão baiano.⁸ Nestas escolas, também foi destinada uma lastimável herança de precariedades, no tocante à estrutura física, à formação inicial e continuada dos/as docentes, às propostas pedagógicas e aos materiais didáticos descontextualizados, dentre outras. Digo isso, porque um ano depois de formado em Magistério, em meados do ano de 2003, foi contratado para trabalhar em uma escola municipal rural multisseriada,⁹ assentada na fazenda Sítio do Félix, em uma região de Itiúba-BA.¹⁰ A distância entre a escola e a sede do município é de aproximadamente 50 km, uma itinerância que me permitia passear um pouco pelas nossas origens indígenas e pela história da mandioca domesticada no Brasil.

⁷ O termo roça é entendido aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13), tomando-o como uma “ruralidade específica” envolta, principalmente, na semiótica da terra”.

⁸ Evidentemente, essa perspectiva caótica não é exclusiva da educação rural, no entanto, a situação se revela ali mais agravada, pois, como alerta Silva (2003, p. 29), “além de não se considerar a realidade onde a escola está inserida, a mesma foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias”.

⁹ Escolas multisseriadas são aquelas organizadas a partir das classes multisseriadas, ou seja, uma forma de estruturação de ensino na qual o/a docente trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental, simultaneamente, atendendo a alunos/as com idades e níveis de conhecimento diferentes.

¹⁰ Itiúba, município do interior da Bahia, localizado na região centro-norte, fazendo parte do semiárido baiano e do Território do Sisal. Está localizado aproximadamente a 378 km de Salvador, e, segundo o censo do IBGE (2010), tem uma população de 36.112 habitantes.

A escola ficava localizada no centro da comunidade, construída pela iniciativa das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's),¹¹ exercendo múltiplos papéis, desde uma escola, passando pela função de sede da associação dos moradores e também o lugar em que as festas religiosas (católicas e evangélicas) aconteciam. Era um ponto vívido, para onde convergiam as necessidades dos moradores daquela fazenda. Mas devo dizer que era uma escola pobre, de paredes simples, com telhado antigo, que não protegia dos ventos e nem das águas da chuva. Na verdade, tudo ali era de uma simplicidade que beirava o paupérrimo. Faltava tudo, até as condições básicas para se fazer educação.

Lembro-me das aulas sob a copa do juazeiro, dos pés marcando o chão molhado, das muitas vezes que chovia e o transporte sucateado, que nos transportava, não chegava até a escola e eu tinha que andar cerca de 20 minutos para, enfim, encontrar os meus alunos. Recordo-me do quão difícil foi trabalhar com uma turma multisseriada e que, sozinho, tudo ficava ainda mais árduo, pois o município de Itiúba/BA, naquela época, não havia instituído uma equipe de coordenação pedagógica e, de modo geral, nós, professores/as, exercíamos a prática pedagógica sem nenhuma formação, acompanhamento e material didático específico para o desempenho da profissão neste contexto. Por isso, passamos, eu e outros/as professores/as das fazendas vizinhas, a nos reunirmos, no horário oposto ao das aulas, a fim de planejarmos ações educativas conjuntas, afinal éramos, “concidentemente”, recém-formados/as e principiantes.

Essa experiência de buscar e encontrar apoio mútuo entre colegas de ofício foi exitosa, mas não foi o bastante. Entre tantas lacunas e abandonos por parte do poder público municipal, destaco algo pertinente a esta pesquisa, visto que o ano da minha estreia como professor foi o mesmo ano em que entra em vigor a Lei nº 10.639/2003¹² que alterou a LDB (Lei Diretrizes e Bases) nº 9.394/1996, passando a vigorar acrescida do art. 26-A, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e

¹¹ As Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. [...] De natureza religiosa e caráter pastoral, as CEB's podem ter dez, vinte ou cinquenta membros. Nas paróquias de periferia, as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos ou formar um único grupão [...]. É o caso da zona rural, onde cem ou duzentas pessoas se reúnem numa capela, aos domingos, para celebrar o culto. (BETTO, 1981, p. 7)

¹² § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2005, p. 35)

particulares, o ensino da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* (BRASIL, 2005), no entanto, não houve nenhum reconhecimento e nem mesmo a adoção de políticas e estratégias pedagógicas, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Itiúba, que viessem assegurar a efetivação da referida lei, provendo a valorização da diversidade, superando a desigualdade étnico-racial presente também na educação escolar. Então, questiono: de que maneira a prática do/a professor/a da roça ou da sede do município de Itiúba, interior da Bahia, poderia auxiliar na superação dos mecanismos que subjagam, violentam e negam os direitos garantidos pelas políticas públicas educacionais e curriculares?

É importante destacar que apenas no ano de 2007 o município de Itiúba começa a se interessar tardiamente pelas demandas, no que diz respeito à educação, à identidade e à cultura negra, inclusive ensaiando uma reaproximação com a Comunidade Quilombola Riacho das Pedrinhas, que, na época, ainda pertencia ao território de Itiúba, mas, com as novas reconfigurações de fronteiras, essa Comunidade passou a pertencer ao território da cidade vizinha, Filadélfia, também localizada no interior da Bahia. Na verdade, existia um desgaste causado pelas antigas e inúmeras reivindicações, por parte dos moradores do Riacho das Pedrinhas, que reclamavam seu afastamento do poder público municipal de Itiúba, bem como da indiferença e do desconhecimento da importância histórica e cultural dessa Comunidade, pelos munícipes em geral. Assim, por conta da ausência municipal itiubense, anos antes, o município de Filadélfia iniciou uma rede de “parentesco”, realizando obras estruturantes e de infraestrutura hídrica, apoiando a valorização do cultivo e a comercialização da mandioca e seus derivados, assim como do artesanato de palha e pano nas feiras-livres da região; e reavivando as manifestações culturais, como o samba de roda, a dança tradicional da Comunidade Riacho das Pedrinhas, que consiste na encenação com sapateados, gingados, umbigadas e palmas.

A iniciativa de restabelecer o vínculo com a Comunidade Quilombola Riacho das Pedrinhas foi motivada pela Equipe de Coordenação Pedagógica Municipal, da qual eu já fazia parte, como funcionário concursado, tendo em vista a realização do 1º Seminário de Educação e Cultura Afro-brasileira de Itiúba, com o seguinte tema: “A Educação não tem cor!”, promovido em 21 de setembro de 2007. Este foi o primeiro e, até o presente momento, o único evento de grande dimensão, promovido pelo município, abordando os aspectos da valorização da história, da cultura e da identidade dos povos negros. Das visitas feitas à Comunidade Riacho das Pedrinhas e dos resultados deste primeiro

seminário, resultou, no ano de 2009, no lançamento de um documentário audiovisual, de nome homônimo ao da comunidade, contendo os registros colhidos sobre a origem da comunidade, sua cultura, realidade social e econômica, mas que, infelizmente, não teve ampla divulgação entre as escolas e os professores municipais.

Envolvido nesses acontecimentos constituí minha profissão docente, pois me inspiraram na construção deste documento referencial, que se desenvolveu junto a professores/as do município de Itiúba, uma vez que assinala as dificuldades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem, nas escolas rurais multisseriadas, que, em larga escala, comprometem a qualidade da ação educativa efetivada nesses espaços. Trata-se, enfim, de meios que nos possibilitam mostrar a carência de diretrizes voltadas para a educação no meio rural, visto que as escolas rurais são as que menos recebem atenção por parte das instâncias superiores, funcionando, em muitos casos, em condições precárias, sem a possibilidade de promover uma educação de qualidade que vislumbre novos direcionamentos pedagógicos, num contexto em “que a educação é realizada e vivenciada por pessoas com *etnométodos*¹³ construídos a partir dos seus universos culturais, como grupos de fato, que traduzem incessantemente as pautas da vida [...]” (MACEDO, 2007, p. 28).

Coadunando com essa perspectiva, este documento nasceu de uma pesquisa-formação que procurou: i) identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergem nas histórias de vida, formação-profissão dos docentes da roça; e ii) compreender os sentidos construídos pelos docentes, a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais. Desse modo, a realização desta pesquisa fundamentou-se também na abordagem (auto)biográfica e no uso das histórias de vida de professores/as de classes multisseriadas da roça. Nessa dinâmica, o sujeito que escreve/narra compreende-se como sujeito da experiência, possibilitando a apreensão do processo identitário, pelo conhecimento de si/do outro, tanto para quem é autor da narrativa, quanto para quem a ouve e analisará (o pesquisador).

Para isto, este estudo buscou discutir teórica e empiricamente os seguintes eixos temáticos, articulados: identidades e cultura, fundamentado nas considerações e reflexões

¹³ A etnometodologia reconhece que a realidade socialmente construída está presente nas experiências cotidianas de cada um e que, a todo tempo, podemos compreender as construções sociais que permeiam nossa conversa, nossos gestos, nossas relações. Desse modo, de acordo com Macedo (2013, p. 427; 430) a “etnometodologia, para a qual as ‘ordens sociais’ são estruturadas através dos etnométodos dos membros que instituem essas ‘ordens’ [...] suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas. É aí que uma aproximação dos etnométodos curriculares dos atores sociais implicados no currículo”.

advindas dos Estudos Culturais (HALL, 2013; 2014; BHABHA, 2013; CANCLINI, 2013; CASTELLS, 2013), da Psicologia Social (CIAMPA, 1998), da Sociologia (BAUMAN, 1999; 2004; 2005; 2007; SANTOS, 2001), e da identidade étnico-racial (MUNANGA, 2001; 2006; 2012; MUNANGA; GOMES, 2006; GOMES, 2010; SOUZA, 1983; D'ADESKY, 2009), sendo permeado pelas relações de poder (FOUCAULT, 1987; 2004; 2013), e situado no contexto da roça (ARROYO, 2010; HAGE, 2005; 2011; 2015; RIOS 2011; 2015).

Para a elaboração deste documento foi realizada uma pesquisa-formação atravessada pelos princípios da fenomenologia e da hermenêutica, a fim de investigar, através das histórias de vida-formação, de que maneira a cultura afro-brasileira emerge das narrativas de professoras e professores de classes multisseriadas das escolas rurais do município de Itiúba. Partindo desse pressuposto, a fenomenologia auxiliou na busca dos sentidos atribuídos à diversidade e à educação, tendo em vista a relação étnico-racial, suscitando um posicionamento reflexivo diante do que se revela a partir da interação firmada com o “outro”, fazendo irromper desse vínculo o encoberto e o contido. Esse documento constitui um lugar onde as histórias de vida, formação e profissão docente, em contextos rurais, ganham centralidade, sobretudo por que estão imbricadas e assinaladas por uma mestiçagem de vozes silenciadas no sertão baiano. Neste sentido, metaforicamente, os/as docentes teceram aqui um “tapete” de experiências de vida, com o propósito de trabalhar com a reflexividade biográfica construída a partir das categorias fundantes deste trabalho, que são a identidade, a cultura afro-brasileira e a docência.

Para tanto, este documento está organizado em quatro partes. Na primeira – *Caminhos Metodológicos: rumo ao Documento Referencial* – apresento minhas escolhas metodológicas e epistemológicas pela descrição e sistematização das itinerâncias da pesquisa e dos dispositivos que foram utilizados neste percurso.

Na segunda parte, *Identidades, Culturas e Educação: nós e os “outros”*, entrecruzo minha voz a diversas outras vozes que me encaminharam pela compressão das similitudes e das diferenças entre eu/outro, demonstrando o quanto essa relação integra a identidade, mesmo na atual conjuntura pós-moderna, que também tem sido chamada de modernidade líquida (BAUMAN, 2005), logo um tempo de relações movediças (BAUMAN, 2007), palco da hibridização (CANCLINI, 2013) e da mestiçagem (HALL, 2014) conceitual do multiculturalismo, imbricado à educação, na perspectiva das relações étnico-raciais. Esta parte do documento oferece, em termos gerais, um estudo teórico que

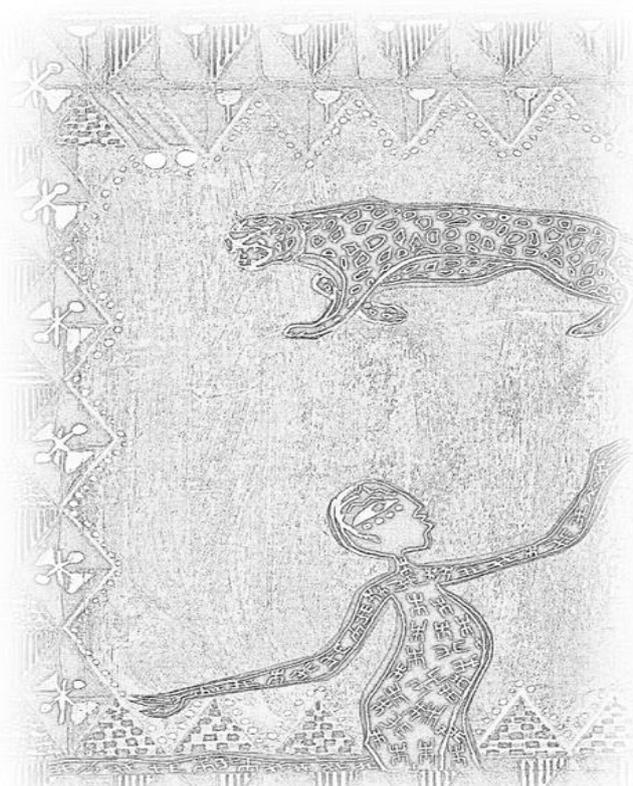
tem por finalidade a discussão de conceitos fundamentais para a formação docente, no tocante à cultura e à identidade afro-brasileira.

Em *Docência e Cultura afro-brasileira na roça*, a terceira parte, focalizo o lugar da educação a partir da ação docente aplicada ao contexto rural, em classes multisseriadas, estando atento aos malefícios de uma prática pedagógica monocultural, firmada por um caráter essencialista, que decreta a roça como um não lugar identitário, produzindo uma abstração marginal. Essa parte do estudo demonstra que, na mesma proporção em que a educação descontextualizada submerge, numa relação de poder e de dominação, a cultura da roça; esta também é enclausurada pela identidade e a cultura afro-brasileira, quando a prática pedagógica é forjada pelo mesmo discurso que fabricou o mito do/a negro/a feio/a, ruim e sujo/a.

Na quarta e última parte, denominada *Ações Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Classes Multisseriadas*, concerne à seção do documento em que são apresentadas recomendações de atividades, em conformidade com a estruturação das classes multisseriadas, aqui tratadas em sua relação com a história e a cultura africanas e afro-brasileiras e as questões étnico-raciais.

PARTE 1

CAMINHOS METODOLÓGICOS: RUMO AO DOCUMENTO REFERENCIAL



“Você me pergunta aonde eu quero chegar se há tantos caminhos na vida e [...] até a gaivota que voa já tem seu caminho no ar”

(Raul Seixas e Paulo Coelho)¹⁴

Fonte da imagem: SISTO, C. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*. São Paulo: Paulus, 2007, p. 56.

¹⁴ Trecho retirado da música “Caminhos”, composição de Raul Seixas e Paulo Coelho. Trata-se da quinta faixa do lado A do álbum *Novo Aeon*, logo o quarto da carreira do cantor e compositor Raul Seixas, lançado originalmente em 1975.

Este Documento Referencial tem, na sua gênese, a característica de um estudo a respeito da concepção dos/as professores/as, acerca da identidade e da cultura afro-brasileira, aprofundado através de uma **abordagem qualitativa**, isto é um tipo de investigação que tem como interesse central a busca da significação humana da vida social e dos inimitáveis símbolos arquitetados pelas pessoas para comunicar sentidos atribuídos à vida cotidiana, utilizando a análise e a interpretação da realidade, por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Digo isso para situar a pesquisa não como algo distante e isolado da docência, mas localizá-la “bem dentro das atividades normais do profissional da educação, [...] tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 3). Afinal, do mesmo modo em que são constituídas e concebidas as nossas salas de aula, como ambientes sociais complexos, que interagem mediados pelas experiências pessoais, pelas histórias do passado, pelas identidades, gênero, crenças, etnia e valores; o ensino e a aprendizagem, conseqüentemente, são afetados por tais características. Assim, a compreensão do papel desempenhado pelo/a professor/a na condução do seu fazer pedagógico, torna-se desafiante.

Por isso, conforme Neves (1996, p. 1), “nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados”.

1.1 Bases epistemológicas da pesquisa para o Documento Referencial

A itinerância (método) científica escolhida para este estudo fundamentou-se **na fenomenologia hermenêutica**, abrindo passagem para a compreensão do terreno onde aconteceu a pesquisa, para assim, serem escolhidos os procedimentos necessários a sua execução. É nessa caminhada, conduzida por tais inspirações epistemológicas, que o *lógos*, concebido como pensamento articulador, coloca-se a serviço da inteligibilidade e do *fenômeno* que, segundo Bicudo (2011, p. 29):

[...] se mostra na intuição ou percepção e *lógos* diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida.

Partindo desse pressuposto, a fenomenologia busca descrever os significados dos dispositivos existentes no “mundo-vida”, através de uma postura reflexiva daquilo que se revela para nós, na interação que estabelecemos com os outros, fazendo sair do âmago dessa relação o desconhecido e o velado. Logo, a fenomenologia não se restringe a uma mera circunscrição inerte, por isso a **hermenêutica** é muitas vezes empregada para explicar o trabalho nessa concepção, uma vez que designa a ciência da interpretação.

É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental. [...] a apropriação do conhecimento dá-se através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão. (MASINI, 1994, p. 63)

Diante do exposto, entende-se a fenomenologia como sendo o estudo das “essências” e a descrição da experiência vivida, voltando-se para as coisas como elas se manifestam, interrogando-as no intuito de alcançar a compreensão, numa tentativa de compartilhar os significados com os outros. A partir dessa dinâmica, direciona-se para os aspectos ontológicos, isto é, referentes ao sujeito em si mesmo, em sua complexidade irrestrita e indispensável, cujo pano de fundo é o dia a dia, ou seja, o mundo, o cotidiano.

Quando se propõe a estudar o fenômeno, os sujeitos (os caminhantes) envolvidos no processo são indispensáveis à construção do conhecimento, pois as informações devem ser reunidas no contexto em que se estabelece o fenômeno de interesse. No entanto, o pesquisador interpretativo (o caminhante) deve se despir de prováveis hipóteses preestabelecidas, visto que a atitude mais coerente é de receptividade e curiosidade estimulada pela questão de pesquisa: “o que está acontecendo aqui?”. Portanto, o pesquisador é primordial à busca de informações, afinal de contas:

É o instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos no contexto social. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 63-64)

Finalmente, o caminho do pesquisador cruzou-se com o caminho do/a pesquisado/a, constituindo um vínculo, uma interlocução que durou todo o processo de busca pelo entendimento e pelos resultados da investigação. Desta maneira, tendo o/a pesquisador/a acolhido a si próprio como instrumento, foi necessário lançar mão da pesquisa **(auto)biográfica**, a partir das histórias de vida e da trajetória profissional dos/as professores/as, pois a pesquisa (auto)biográfica se baseia, fundamentalmente, nas

narrativas de si e, nessa perspectiva, o/a narrador/a retoma sua história, sua formação e atuação profissional, com o intuito de ressignificá-las.

Recorri à pesquisa (auto)biográfica, pois, na perspectiva da educação, esta se fundamenta na relação estreita entre biografização e formação, entre biografia e aprendizagem. Nesse sentido, Delory-Momberger (2011) afirma que o movimento de biografização, se revela como um procedimento propício à formação do ser individual, visto que essa relação (biografar e formar-se) é legítima e privilegiada, pois foi no âmbito da formação que surgiu o princípio de “que ‘fazer sua história de vida’ – ou seja, construir uma narrativa de sua própria existência – podia, em certas condições, ter um efeito formador” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 49).

Nessa perspectiva, não se esperou, nas escritas de si, colidir com uma “verdade” subjacente ao ato de biografar, contudo, tratou-se do objetivo de investigar como os indivíduos arquitetavam suas vivências ao que antes não possuía um aparente sentido e como construíam a consciência histórica de si e de suas aprendizagens, nos territórios que habitavam e eram por eles habitados, mediante o transcurso da biografização (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Por fim, esse estudo caminhou pelas veredas das histórias de vida, formação e profissão docente e, para tanto, como já se sabe, pesquisador e pesquisado/a foram necessários.

1.2 Pesquisa-formação: fases e dispositivos de pesquisa

Para o desenvolvimento deste documento, foi realizada uma **pesquisa-formação** que nasceu da pesquisa (auto)biográfica, visto que a formação acontece a partir da experiência pessoal do sujeito que se entrecruza com as experiências profissionais. De tal modo, pode-se ratificar que, veementemente, todos os espaços e tempos da vida são recintos e períodos formativos e de transformação humana (BRAGANÇA, 2011).

A pesquisa-formação foi realizada em duas fases. A primeira, de **pesquisa exploratória**, auxiliou na elaboração do ateliê biográfico.¹⁵ Em vista disso, foi necessário utilizar um **questionário**, dispositivo de pesquisa para a finalidade de subsidiar a seleção dos/as docentes, especificamente aqueles/as que lecionavam em classes multisseriadas e que, de preferência, residiam na zona rural.

¹⁵ O ateliê (auto)biográfico consistiu, nessa fase, em procedimentos inscritos nas histórias de vida, por meio de atividades que ligaram o passado e o presente do sujeito, com o propósito de fazer emergir, através do relato escrito, as experiências relacionadas a questões étnico-raciais.

Na perspectiva da escolha dos/as docentes, o questionário teve uma estrutura de perguntas fechadas, revelando-se um simples, porém eficaz instrumento da pesquisa, pois, de acordo com Gil (2008), o questionário pode alcançar um expressivo número de participantes, gerando ínfimos gastos e evitando a ingerência do entrevistador sobre o pesquisado. Além disso, o anonimato assegurou a liberdade e a confiabilidade das respostas.

Após a conclusão dessa fase, o passo seguinte da pesquisa foi a organização do **ateliê (auto)biográfico**, isto é, a ordenação e a disposição dos encontros formativos, com o objetivo de colocar os/as participantes da pesquisa, envoltos/as em situações reflexivas, provocando-os/as a pensar na condição de “ser-estar-mundo” para que, dessa forma, pudessem compor suas histórias de vida através do ato de escritura de si (autobiografia), mas sem deixar de compreender o “outro” por meio do seu ato de se escrever.

Os ateliês biográficos têm uma metodologia que propõe os seus participantes pensar a sua formação entrelaçada às suas histórias de vida. Propõe ainda, para o sujeito narrador, fomentar um projeto de futuro, delineando a sua vida pessoal e profissional. (ULHÔA; HONÓRIO FILHO, 2013, p. 49)

Dessa forma, foi necessário inserir o grupo de docentes integrantes do ateliê em uma estrutura de encontros que, partindo da imersão em suas histórias individuais de vida e formação-profissão, cada um deles pudesse identificar o lugar do negro e sua cultura em sua trajetória particular, refletindo, ainda, sobre os sentidos construídos na relação entre as questões étnico-raciais e a educação.

Sendo assim, o ateliê teve o propósito de, sistematicamente, aproximar os/as docentes dos estudos, leituras e materiais pedagógicos que auxiliassem sua prática educativa, no tocante às identidades e à cultura afro-brasileira, bem como socializar e compartilhar a concretude do que foi escrito pelo/a próprio/a docente na forma de autobiografia. Portanto, a partir dessas concepções, elaborei as fases constitutivas do Ateliê (Auto)biográfico, lançando mão da compreensão desenvolvida pelos autores Ulhôa e Honório Filho (2013).

Quadro 1 - Fases do Ateliê (Auto)biográfico

ENCONTROS	FASES	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
1º ENCONTRO	EU: SUJEITO-NARRADOR E SUJEITO-ATOR DA HISTÓRIA	<p>Refere-se ao momento em que foram oferecidas as informações acerca dos procedimentos, bem como os objetivos e dispositivos, orientando a prática e a elaboração, e efetivando a negociação e a ratificação coletiva do Ateliê biográfico. Nessa oportunidade foi disponibilizado o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 03), para que os/as docentes pudessem assinar, a fim de responsabilizar cada um/uma sobre o uso que faz de sua palavra. Neste primeiro encontro, também aconteceu o estudo do gênero autobiografia, apresentando exemplos e uma estrutura básica para a construção de uma narrativa autobiográfica simples, com o intuito de apresentar os/as integrantes do grupo.</p>	3 HORAS
1º MOMENTO DE ESCRITA	HISTÓRIAS DE SI	<p>Momento em que o formador solicitou aos/as participantes que iniciassem as narrativas, desenvolvidas a partir da produção da primeira narrativa autobiográfica. Com a socialização, no 2º encontro presencial, cada participante, de cada vez, relatou seus percursos educativos, rememorando figuras marcantes, tais como familiares e pessoas com quem se identificou e que de certa forma influenciou nas decisões profissionais.</p> <p>Formação familiar: Os/as professores/as escreveram sobre suas relações familiares, suas origens e como a questão da identidade e da cultura afro-brasileira emergiu (ou não) neste contexto de relação familiar e de amizades.</p> <p>Escolarização: Nessa fase, os/as professores/as compartilharam seus relatos a respeito de seus passos iniciais na escola, durante o ensino fundamental, fazendo um recorte das lembranças acerca da prática pedagógica dos/as professores/as e se eles/as trabalhavam (ou não) os aspectos da identidade e a cultura afro-brasileira, durante as aulas. Os/as professores/as foram conclamados/as a lembrar de que maneira o negro (homem e mulher) aparecia (ou não) nos materiais didáticos utilizados por esses docentes.</p>	7 HORAS

Quadro 1 - Fases do Ateliê (Auto)biográfico

(continuação)

2º MOMENTO DE ESCRITA	<p style="text-align: center;">TRAJETÓRIAS DA PROFISSÃO DOCENTE</p>	<p>Este momento foi desenvolvido a partir da produção da segunda narrativa autobiográfica (com a socialização, no 2º encontro presencial).</p> <p>Entrada e Trajetórias formativas na Profissão Docente: nessa fase, os/as professores/as abordaram seu percurso formativo, resgatando as memórias e as figuras marcantes que influenciaram suas decisões profissionais, bem como no que diz respeito aos momentos em que estiveram presentes (ou não) os aspectos da identidade e da cultura afro-brasileira nessa formação inicial na docência.</p> <p>Outros espaços e tempos da formação: os/as professores/as rememoraram o percurso formativo resgatando suas lembranças, no que respeita aos momentos em que estiveram presentes (ou não) aspectos da identidade e da cultura afro-brasileira.</p> <p>Prática docente: os/as professores/as deram ênfase, no final desse registro narrativo, de vida e formação docente, a sua prática pedagógica, observando aspectos da identidade e a cultura afro-brasileira.</p> <p>Observação: durante a escrita, os/as professores/as estiveram atentos/as ao que diz Passeggi (2010, p. 333): “Avalia-se, no memorial, não a vida de quem narra, mas sua capacidade para selecionar e analisar os eventos significativos: <i>Que fatos marcaram minha vida? O que eles fizeram comigo? O que faço agora com o que isso me fez? [...]</i>” (grifos da autora).</p>	7 HORAS
2º ENCONTRO	<p style="text-align: center;">TRÍADES: EU NARRADO</p>	<p>Neste encontro foi feito o balanço dos memoriais de vida e formação de cada professor/a. Aqui, as narrativas autobiográficas foram contadas e não lidas, oportunizando que os demais participantes expusessem questões, evitando fazer interpretações. Essa dinâmica se deu através da tríplice questão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quais fatos marcaram minha vida? 2) O que eles fizeram comigo? 3) O que faço agora com o que isso me fez? <p>A partir da terceira questão, foram listados temários concernentes à identidade e à cultura afro-brasileira, para a estruturação de projetos que foram desenvolvidos em sala de aula.</p>	3 HORAS

Quadro 1 - Fases do Ateliê (Auto)biográfico

(conclusão)

1º MOMENTO DO PROJETO	PROJETO: VEJAM COMO SOMOS PRETOS, PRETA, PRETINHA! – Construção do Projeto –	Nesta fase, o Ateliê (auto)biográfico ganhou outra configuração, pois, em duplas, os/as professores/as foram visitados/as em suas respectivas escolas, para que os projetos fossem construídos, objetivando fomentar a reflexão, tendo em vista as questões levantadas pelos/as professores/as em seus memoriais, no sentido de compreenderem os significados construídos, a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais.	12 HORAS
2º MOMENTO DO PROJETO	PROJETO: VEJAM COMO SOMOS PRETOS, PRETA, PRETINHA! – Execução e Relatoria do Projeto –	Tempo previsto para a execução dos projetos e para a escrita dos relatos acerca dos resultados, impressões, possíveis dificuldades e outros detalhes.	10 HORAS
3º ENCONTRO	EU: RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O OUTRO	Concernente ao último encontro para que fosse feita a partilha dos relatos escritos e uma reflexão sobre eles, a partir dos projetos desenvolvidos. Foi feita também a sistematização dos temas que compõem o referido documento e que orientam as Ações e Formação Continuada para a educação das Relações Étnico-Raciais em Classes Multisseriadas.	3 HORAS
CARGA HORÁRIA:		9h (presencial – com todo o grupo) 14h (intervalo – escrita individual) 12h (presencial – em cada escola/construção do projeto) 10h (execução e relatoria do projeto)	
TOTAL:		45h	

Este momento do estudo resultou na construção do **memorial de formação** que veio a ser o registro do percurso formativo, rememorando os aspectos mais significativos. Nessa etapa, os/as professores/as foram estimulados/as a refletirem e escreverem sobre suas histórias de vida e, assim, provocados/as a assumirem o papel de narradores de suas próprias experiências e vivências, historicamente edificadas como consequência do lugar que ocupam enquanto professores (JOSSO, 2007).

1.3 Local e colaboradores/as da pesquisa-formação

O presente Documento Referencial foi construído inicialmente com a participação dos/as professores/as da educação básica de escolas multisseriadas rurais do município de Itiúba, no semiárido baiano e parte do Território do Sisal, localizado na região centro-norte, distante de Salvador aproximadamente 378 km, possuindo uma extensão territorial de 1.723 km².

Figura 1 - Localização do município de Itiúba no mapa político do estado da Bahia.



Fonte da imagem: pt.wikipedia.org.

O município de Itiúba já foi cantado em versos e transcrito em poesias, por seus filhos, que não se intimidaram diante da rudeza das palavras, pois apenas almejaram ser, como relata o escritor itiubense Robério Azerêdo (1987, p. 7), uma espécie de “escrevinhador” ou um escriba que tenta gravar fatos sobre um povo generoso e vidas que crepitam, incessantemente no fragor da epopeia sertaneja”. Desse modo, este autor inicia sua obra, intitulada *Itiúba e os roteiros do Padre Severo*, e um clássico para o povo de Itiúba, relatando os primeiros focos de povoamento com a fixação de moradores na Serra de Itiúba, onde os jesuítas teriam, no ano de 1662, erguido uma capela. Assim, nos fornece

informações embrionárias e importantes para a compreensão da formação cultural e identitária dessa região:

Anos mais tarde, [...] bandeirantes trafegavam em jornadas extenuantes, à cata de ouro, [...] nas encostas e bifurcações da Serra. Portugueses aventureiros e vários brasileiros, acompanhados de escravos iniciaram naquela aldeia o processo de povoamento, muitas vezes facilitado pelas ligações e trocas com o comércio do Recôncavo. Depois, rumorosas tropas de animais cavaleiros eram tangidas e galgavam as terras maninhas e cobiçadas da Serra de Itiúba. Estávamos no CICLO DOS CURRAIS. (AZERÊDO, 1987, p. 8)

Prosseguindo a leitura, encontramos poucas informações a respeito dos negros (homens e mulheres) em Itiúba, quando o autor relata o que chama de “nossa tipologia étnica” (AZERÊDO, 1987, p. 11). Então, ele apenas descreve as heranças e os traços advindos das tribos indígenas, presentes na nossa região montanhosa, relatando as influências patentes na fisionomia, no “linguajar”, dentre outros aspectos, especialmente os culturais. Tratando da presença negra, de maneira sucinta e aligeirada, quando aborda os diversos engenhos de rapadura instalados na Serra de Itiúba, fala de uma antiga prisão, ali instalada, “com grossos correntões para os ‘insubmissos e escravos condenados e foragidos’” (AZERÊDO, 1987, p. 10). Nesses dois fragmentos, o autor revela as únicas e poucas representações dos negros na historiografia de Itiúba, transcrevendo-os a partir da insistente condição de escravos perseguidos, acorrentados e condenados, mas também como aqueles que seriam “insubmissos”, portanto como pessoas que não se deixavam submeter ou se assujeitar, resistindo e guardando o desejo de ser livre.

O resgate conciso dos aspectos referentes à formação da população itiubense, revela-nos, também, de maneira breve, o quanto nossa história local aconteceu como um desdobramento da história do país, remetendo-nos ao início da ocupação portuguesa, neste território, no século XVI, da monocultura, da escravidão, da vida e do mundo rural.

Nós somos os primeiros habitantes da montanha verde, que fica no final da Chapada Diamantina e que a chamamos de Abelha Dourada e são suas terras férteis de muitas frutas e águas nascentes. Nós somos índios das [...] tribos dos Pataxós e Cariacás, mortos por vontade de outra civilização perversa. Nós somos aqueles que abriram fazendas de gado com seus escravos no pé da montanha verde, estendendo-se a um vale de muitas águas nativas e areia branca. Nós somos o gado, o café, as terras, árvores e escravos da fazenda, germinando a aurora que despontaria depois [...]. Nós somos os primeiros moradores da fazenda e nela nos multiplicamos em negros, índios e brancos [...]. (BENEVIDES, 2008, p. 70)

Assim, escreve o poeta itiubense em seu livro *Itiúba: minha terra, minha gente* (2008), versejando a nossa identidade como um povo fincado na tradição advinda das tribos indígenas, da força e da coragem dos pretos africanos e dos brancos europeus. Somos aqueles que nasceram e, pelo costume dos mais velhos, tiveram os seus “umbigos” enterrados no chão, rente à porteira da roça, como um ritual fundado na esperança de que isso direcionasse as nossas vidas para o melhor. Na verdade, um ritual constitutivo do folclore brasileiro, próprio de quem é ou vive na roça.

Segundo o censo do IBGE (2010), Itiúba tem uma população urbana de 9.698 habitantes e uma população rural de 26.414 habitantes, perfazendo o total de 36.112 habitantes. Por conseguinte, esses dados demonstram o quanto o município de Itiúba é eminentemente rural. Inclusive, tomando como base os dados da Tabela 1, a seguir, referentes à distribuição da população afrodescendente na referida cidade, percebe-se que, do total geral de munícipes (36.112), exclusivamente 3.030 pessoas se autodeclararam afrodescendentes, sendo que desse contingente, apenas 454 pessoas residem na sede do município e as outras 2.576 moram na zona rural.

Tabela 1 – Distribuição da população afrodescendente no município de Itiúba-BA

	LOCALIDADE	TOTAL	HOMENS	MULHERES
	MUNICÍPIO	3.030	1.623	1.407
	SEDE (ZONA URBANA)	454	243	211
ZONA RURAL	POV. CACIMBAS	227	122	105
	POV. COVAS	303	162	141
	POV. JACURICI	194	104	90
	POV. PIAUS	273	146	127
	POV. PICOS	257	138	119
	POV. RÔMULO CAMPOS	242	130	112
	POV. TAQUARI	182	97	85
	POV. VARGINHA	212	114	98
	OUTRAS LOCALIDADES	686	367	319
	TOTAL DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NO TERRITÓRIO RURAL	2.576	1.380	1.196

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

A partir das informações concernente ao Censo Escolar 2013 (Educacenso), cujo objetivo principal é fazer uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro, o

município de Itiúba tem a relação de escolas, docentes e alunos, apresentadas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Censo Escolar do município de Itiúba

TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE DOCENTES	TOTAL DE ALUNOS
50	391	7.629
RELAÇÃO DE ESCOLAS - Zona Urbana -		
TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE DOCENTES	TOTAL DE ALUNOS
06	101	2.123
RELAÇÃO DE ESCOLAS - Zona Rural -		
TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE DOCENTES	TOTAL DE ALUNOS
44	290	5.506
RELAÇÃO DE ESCOLAS - Multisseriadas -		
TOTAL DE CLASSES	TOTAL DE DOCENTES	TOTAL DE ALUNOS
33	33	686

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Itiúba (2014).

A Tabela 2, acima, nos mostra o quão expressivo é o número de escolas, docentes e alunos que compõe o cenário educacional rural do município de Itiúba, especificamente o número significativo de classes multisseriadas presentes neste espaço.

1.3.1 Os/as colaboradores/as e suas reminiscências pessoais/profissionais

Já fora dito, anteriormente, que os/as tecelões/ãs, logo os/as colaboradores/as dessa travessia, foram convidados/as a contribuir na feitura desse Documento, com suas histórias de vida, formação e profissão, por se aproximarem dos critérios estabelecidos neste estudo, tendo em vista compor este grupo de colaboradores/as, ou seja, enquanto docentes da roça que lecionam em classes multisseriadas e que, em sua maioria, reside na zona rural.

Por considerar importante que os/as leitores/as conheçam os/as professores/as, personagens principais desse documento, apresentaremos inicialmente o perfil biográfico deste grupo de docentes. Estes relatos biográficos foram produzidos através das narrativas

feitas pelos/as docentes, no primeiro encontro do Ateliê (Auto)biográfico. Para evitar possíveis constrangimentos ou qualquer situação vexatória na publicização das histórias/narrativas de vida foi mantida a confidencialidade dos seus respectivos nomes, substituindo-os por nomes de homens e mulheres negros que, notadamente, entregaram suas histórias individuais à resistência negra e, por consequência, se tornaram exemplos emblemáticos da luta contra a escravidão e a colonização, no passado.

CAROLINA DE JESUS¹⁶

Carolina nasceu no dia 25 de novembro de 1973, em uma fazenda pertencente ao município de Itiúba. Hoje, ela reside em uma casa espaçosa com sua única filha. Quando instigada a falar de sua infância ela, de imediato, traz a imagem dos seus avós maternos. A avó, uma senhora branca que sofreu discriminações da própria família, por ter se casado com um negro. O avô ainda povoa as memórias afetivas de Carolina, chamando-a para ir à roça com aquele jeito típico de se vestir: sem camisa, calça marrom, facão na cintura, cabaça de água no ombro e pés descalços, abrindo veredas para a pequena Carolina, que o seguia na caminhada. No final do dia, seu avô dizia: “vamos juntar esse mato seco para fazer uma coivara e, assim, tocamos fogo no mundo!”

Carolina jura ser capaz de sentir o cheiro da fumaça cortando os céus, o que também a remete à fumaça que vinha da cozinha e do fogão à lenha de sua avó, enquanto fazia o feijão e o ovo frito.

Os avós de Carolina tiveram quinze filhos, em sua maioria com fenótipo negro e pele escura, sendo que alguns não se reconheciam como negros. Ela lembra-se que, recentemente, conversando com sua mãe, perguntou a ela: “quantos irmãos negros a senhora tem?” A resposta a alcançou com satisfação e júbilo, afinal sua mãe, ao contrário do que dizia no passado, afirmou ter “todos” os irmãos negros.

Quando passeia pelas primeiras experiências na escola, Carolina rememora a figura da professora e da classe multisseriada na roça. Ela lembra-se dos conselhos bons; das poesias que a professora pedia para os/as alunos/as declamarem, em datas comemorativas; da caligrafia bonita escrita no quadro; da voz intensa, na hora da

¹⁶ **Carolina Maria de Jesus** era mineira, neta de escravos. Abandonou os estudos, ainda no primário, para ajudar na manutenção da casa. Estabeleceu-se na favela do Canindé, em São Paulo. Moradora de favela, negra e semianalfabeta, Carolina escreveu o livro *Quarto de despejo*, que teve um inesperado e impressionante sucesso. O livro, que consistia em um diário de sua vida, de pobreza e abandono social, foi traduzido para cerca de trinta idiomas e adaptado para o teatro, o rádio, a televisão e o cinema, sempre com grande sucesso (MUNANGA; GOMES, 2006).

explicação dos conteúdos; dos desfiles cívicos, na sede do município, e das quadrilhas, no mês de junho.

Lembra-se também de, certa feita, um menino ter chamado uma colega de “negra fedida”, o que fez a professora parar a aula e com calma dizer: “eu também sou negra fedida! E agora você tem o que para me dizer?” O menino nada disse, no entanto, Carolina jamais se esqueceu do episódio. Não se esqueceu também do dia em que fazia um cartaz sobre higiene em que tinha de colocar figuras de pessoas. Carolina recortou uma imagem de um negro, o que fez o colega protestar, dizendo: “não coloque essa figura feia!”. Ela apenas amassou a figura e não disse nada; queria ter feito como sua professora, mas não foi possível.

Entretanto, foi no ensino médio, quando estudava para ser professora, que Carolina sofreu o impacto da estereotipação e da negação, por estar acima do peso. Ela conta que, naquela época, um colega disse jocosamente que iria cortar a cabeça dela para colocá-la no corpo de uma outra colega, pois Carolina tinha um rosto bonito e, a colega, um corpo perfeito. “Por que não deixar tudo em uma mesma mulher?” – concluiu o colega, enquanto todos riam na sala. O professor nada fez e Carolina quis rechaçar o colega com a mesma agressão, tomando a cor da sua pele, que era negra, como razão para zombaria. Mas a sua consciência a conduziu pelo bom senso e pela certeza de que, quando se tornasse professora, faria diferente, e não seria omissa como aquele professor.

CLEMENTINA DE JESUS¹⁷

Clementina é uma mulher negra. Nasceu no dia 16 de setembro de 1964, na mesma fazenda em que reside, situada no município de Itiúba. Oriunda de uma família modesta e tradicional, com pai, mãe e nove filhos, sendo alguns desses de pele um pouco clara e os outros de pele escura. O pai de Clementina era negro, forte e não muito alto, bundudo, de pernas com batatas grossas a quem ela puxou. A mãe era mais clara, de cabelos bem enrolados e também bunduda e de pernas grossas. Ela se lembra que essas características raciais foram aprendizados adquiridos, no exercício da docência, enquanto estudava, para ministrar as aulas, nos livros de história que tratavam dos fenótipos, portanto das características observáveis da raça negra.

¹⁷ **Clementina de Jesus** nasceu em Valença (RJ) e desde pequena ouvia os cânticos, benditos, ladainhas e partidos altos, entoados pela mãe. Ainda criança, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro e foi viver no subúrbio de Oswaldo Cruz. Foi excelente cantora e sambista, participou de shows em Dacar, capital do Senegal, onde representou o Brasil no Festival de Arte Negra, ao lado de outros artistas (MUNANGA; GOMES, 2006).

Clementina iniciou os seus estudos em uma escola multisseriada, muito familiar, afinal sua casa era a escola e sua mãe a professora. Ela conta que naquela época, na zona rural, não se falava em classe seriada. Os alunos eram matriculados em diferentes níveis de aprendizagem, isto é, desde o ABC até aqueles que já estavam aprendendo a ler, escrever, fazer uma carta e realizar as quatro operações. Para Clementina, estudar em uma classe multisseriada foi um benefício que a fez aprender, com mais facilidade, a ler e escrever, pois sua mãe-professora não tinha apego aos conteúdos e nem às provas. Nesse sentido, sua curiosidade podia carregar apenas o desejo pela leitura e a escrita.

Na casa-escola de Clementina, não havia livros didáticos para os alunos e nem livros que contassem as histórias dos negros no Brasil; as aulas consistiam no estudo, recordava o ABC e passava para um livro com pequenos textos; dali, já saía lendo, escrevendo e, se fosse o caso, ensinando para os novos alunos que surgiam. Foi o caso de Clementina, que começou a trabalhar como professora leiga, ainda muito jovem, em uma classe multisseriada. Para isso, foi construída uma sala, onde Clementina e sua mãe ensinavam, cada uma em um horário diferente. Clementina não tinha formação equivalente, portanto fazia da sua prática docente a reprodução dos tempos em que foi aluna, ou seja, desatendendo aos conteúdos e às provas, e privilegiando o ensino da leitura, da escrita e das contas matemáticas.

CHICA DA SILVA¹⁸

Chica da Silva nasceu no dia 13 de dezembro de 1982, no município de Itiúba. Filha de uma família pobre, cresceu ouvindo sua mãe exortando a necessidade dos estudos, “pois a única riqueza que o pobre pode dar a um filho é o estudo”. Chica lembra que essa prudência da mãe era, também, pelo fato de ter sido abandonada pelo marido, pai dos seus filhos. Ela tinha apenas seis anos de idade quando o pai os desamparou e percebia o quanto era difícil para a sua mãe criar três filhos pequenos e, ao mesmo tempo, administrar a dor de ter sido afastada, forçosa e abruptamente, do único filho homem que o marido havia levado consigo.

Chica não tem muita recordação de seu pai, pois acredita que, por defesa e proteção, tenha apagado os registros desse sofrimento. Mas sua mãe contava para ela e

¹⁸ **Francisca da Silva**, ou simplesmente **Chica da Silva**, nasceu escrava. Era filha da negra Maria da Costa e do português Antônio Caetano de Sá. Chica foi alforriada no ano de 1753 e viveu em Tejuco, atual cidade de Diamantina, Minas Gerais, a região mais cobiçada da colônia portuguesa, devido aos seus diamantes, e seu poder tornou-se tão grande que passou a ser conhecida como “Chica que manda”. Chica agia como qualquer senhora da elite local (MUNANGA; GOMES, 2006).

seus irmãos que a vó paterna “era filha da mistura de negro com índio e morava no mato”. Chica conta que, passados vinte anos, o seu irmão reaparece com a notícia do falecimento do pai. Nessa oportunidade, o irmão regressado, passou a contar sobre a verdadeira origem da família do seu pai. Entre outras coisas, disse que a ancestralidade deles estava fincada em um lugar da África, chamado Nova Guiné. Só então, ela pôde compreender os primórdios de sua negritude.

Antes de Chica ser matriculada em uma escola grande, de prédio dividido e seriado, ela foi estudar em uma escola doméstica, multisseriada, administrada por uma senhora do lugar. Era costume que todas as crianças passassem pela escola elementar, onde seriam ensinados o alfabeto e a prática da leitura. Por isso, quando chegou a hora de passar a frequentar a escola-prédio, ela já sabia ler perfeitamente, aos sete anos de idade.

Chica não se recorda de nesse período ter ouvido falar acerca da cultura afro-brasileira, a única coisa que se narrava era sobre o sofrimento do negro e da “alva benevolência” da Princesa Isabel, que “libertou os escravizados”, no emblemático 13 de maio. Só passou a estudar e a conhecer, de modo vago e solto, os movimentos de resistência negra, os Quilombos e Zumbi dos Palmares, quando estava no antigo ginásio. Ela conta que, quando cursava o magistério, aconteceu algo que ficou definitivamente marcado: certa ocasião, uma professora estava fazendo a chamada, e, quando chegou em seu nome, ela, de repente, parou e disse que o nome de Chica lembrava uma escrava. A professora passou a contar a história dessa escrava e, naquela situação, Chica só lembra mesmo do tanto que ficou constrangida, por ser associada a uma história de lamento, dor e indignidade.

Hoje, Chica da Silva diz ter outra visão da cultura afro-brasileira, inclusive em sua prática docente, buscando trabalhar com projetos voltados realmente para as culturas que deram origem ao povo brasileiro, de modo que os alunos possam perceber que muito do que somos e temos vem dessas culturas. Por isso, ela conclui que tudo o que ela sabe a respeito da identidade e da cultura afro-brasileira ela não aprendeu, enquanto aluna, mas na prática, como professora.

MANUEL QUERINO¹⁹

Manoel nasceu no dia 12 de abril de 1975, na zona rural de Itiúba, filho de agricultores, sendo o mais novo dentre oito irmãos. Ele diz se lembrar muito pouco da infância, das minhas brincadeiras e brinquedos preferidos, mas se lembra dos seus familiares comentarem sobre o quanto ele era uma criança diferente, por ter uma pele bem clarinha e os cabelos amarelados. As suas diferenças também eram enaltecidas, por conta de uma gagueira, que o impossibilitava de dar recados ou de pronunciar algumas palavras mais complexas.

Dos primeiros anos de escola, Manoel lembra pouca coisa. Mas o fato de ter estudado em uma escola multisseriada ficou indelével, afinal, a escola funcionava na casa da própria professora, uma pessoa familiar na comunidade. Resistiram também as lembranças do quão boas eram as aulas; da mesa grande, onde eles apoiavam os cadernos; do banco de madeira, em volta da mesa; do quadro pregado na parede, onde a professora escrevia as atividades e ganhava tempo, para realizar outra função, como preparar a merenda e a comida para a família.

Quando Manoel passou a estudar no antigo ginásio, ele teve que migrar todos os dias para um colégio que ficava em um povoado distante da fazenda de sua família. Então, cotidianamente, ele pedalava cerca de sete a oito quilômetros e, às vezes, trocava a bicicleta por um jumento. Todo esse esforço era para chegar a tempo de pegar uma camionete que o levava até o povoado, fazendo um percurso de 18 quilômetros. Ele saía de casa às 16h para poder chegar ao colégio às 19h. Deixava o colégio às 22h45min para chegar em casa por volta da meia-noite. Manoel lembra-se do sofrimento e desgaste, pois, por vezes, chovia e ficava impossível fazer o trajeto de bicicleta e carro, por causa da lama e das más condições da estrada.

No final do ano letivo, já se esperava a suspensão do transporte escolar, visto que a prefeitura deixava de cumprir com o pagamento dos motoristas e das locações. Manoel e os seus colegas seriam obrigados a recorrer à bicicleta, para não perderem o ano, mas, quando o itinerário ficava insuportável, eles optavam por repetirem de ano. Manoel diz que nesse período de ginásio não foram trabalhadas e estudadas, sistematicamente, as questões

¹⁹ **Manuel Querino:** Manuel Raimundo Querino nasceu em Santo Amaro da Purificação, Bahia, em 1851, e morreu em Salvador, Bahia, em 1923. Iniciou seus estudos de desenho e arquitetura na Academia de Belas Artes na Bahia. Interessado em problemas políticos e sociais, militou na imprensa abolicionista e foi um dos fundadores do Partido Operário da Bahia. Um dos pioneiros nos estudos sobre o negro no Brasil. (MUNANGA; GOMES, 2006).

referentes a identidade e cultura afro-brasileira, recorda, apenas, de ouvir comentários inexpressivos, com relação ao racismo e ao preconceito.

No ano de 1997, Manoel passou a trabalhar em uma escola como professor. Com apenas a 8ª série completa, ele fez sua primeira experiência na docência. No ano seguinte, houve um concurso público, ele se inscreveu e conseguiu se classificar, sendo nomeado e empossado em 1998. Continuou sua jornada trabalhando na mesma escola de uma única sala, agregando alunos da pré-escola até a 4ª série. Manoel especifica que, nessa época, ele dispunha de vários livros didáticos que falavam dos negros, os escravizados e dos africanos, o que ajudava o seu trabalho, no entanto lhe faltavam elementos e destreza para transformar o que lia nos livros em materiais didáticos adequados ao contexto de sua turma multisseriada.

MILTON SANTOS²⁰

Milton nasceu em uma fazenda do município de Itiúba, no dia 18 de agosto de 1970. Vindo de família humilde, de ascendência negra e com “traços bem chegados ao povo africano”, ele relata que seus familiares sempre se assumiram como negros, alguns mais, outros menos. Ainda assim, “não havia conversa entre eles sobre a negritude, apenas se consideravam como eram”.

Aos dez anos de idade, Milton foi para a escola, pela primeira vez, porém já conhecia as letras do alfabeto, pois os seus irmãos mais velhos o ensinavam. Chegando à escola, ele se deparou com um professor carrasco, bruto e ditador, que batia nos alunos com palmatória. Milton ficou assustado, contudo não podia fazer nada a não ser estudar, para aprender a ler, escrever e as quatro operações. Aos doze anos de idade, ele e uma de suas irmãs foram morar com os avós maternos, na sede do município. Nos finais de semana, eles retornavam, de bicicleta, para a casa dos pais. Apesar das muitas dificuldades, em nenhum momento, Milton pensou em desistir.

Com apenas a 5ª série passou a trabalhar como professor, em uma classe multisseriada, com 35 alunos, em uma única sala de aula. Não havia cantina nessa escola, ainda assim, era considerada, naquela época, uma escola modelo para a região, visto que as escolas-domésticas eram comuns. Milton diz que a sua obrigação consistia no ensino da

²⁰ **Milton Santos** nasceu em Brotas de Macaúbas (BA). Foi professor e geógrafo brasileiro. Apesar de ter se graduado em Direito, Milton destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo (MUNANGA; GOMES, 2006).

leitura, escrita, e na resolução das quatro operações matemáticas, afinal, não tinha formação nenhuma. Quanto ao estudo da cultura e da identidade negras, ele apenas lançava mão dos materiais didáticos, em especial, dos livros de história, que sempre traziam fotos dos negros acorrentados, sendo chicoteados, e o simbólico 13 de maio. Era nesses termos que ele abordava a questão, em suas aulas.

Milton reconhece que não tinha experiência e nem formação adequada, no entanto, não havia na comunidade alguém que pudesse ocupar aquela função. Então, mesmo com dificuldades, ele continuou procurando fazer bem o que sabia, isto é: ler, escrever e contar. Anos depois, ele voltou a estudar, pois sentiu a necessidade de ampliar o seu conhecimento. Logo, depois que concluiu o segundo grau, Milton participou da seleção do Programa REDE UNEB 2000, passou, e hoje é graduado em Pedagogia.

LUÍS GAMA²¹

Luís nasceu em uma fazenda situada no município de Monte Santo/BA, no dia 15 de julho de 1983. Descendente de uma família simples e numerosa, teve uma infância árdua e, infelizmente, chegou a passar muita fome. Aos sete anos de idade, ele ingressou na escola primária e multisseriada da localidade em que morava. A escola era a casa da professora, pois não existia prédio ou colégio.

Luís recorda-se que a escola-doméstica não tinha cadeira para sentar, eles se sentavam num banco ou mesmo no chão, e colocavam os materiais sobre as pernas. A professora ensinava a ler e a fazer contas; os alunos, por sua vez, não podiam se expressar durante as aulas, e qualquer desobediência era castigada com um “bolo” de palmatória.

Na segunda série, Luís começou a estudar no prédio escolar que havia sido construído na comunidade. Ficou nessa escola até a quarta série. Depois disso, passou dois anos sem estudar, pois não tinha uma escola próxima, que ele pudesse frequentar. Só após o surgimento do transporte escolar, Luís pôde continuar estudando. Mas foi uma fase difícil, pois saía de casa às 17h e regressava por volta da meia-noite.

²¹ **Luís Gama** nasceu em Salvador (BA), em 1830. Era filho de mãe escrava e foi vendido pelo pai em decorrência de uma dívida de jogo. Após ser comprado, passou a viver em cativo, em Lorena, São Paulo. Alfabetizou-se e fugiu da fazenda para São Paulo, onde se casou e frequentou o curso de Direito, como ouvinte. Passou a trabalhar na imprensa, utilizando-se desse ofício para divulgar suas ideias antiescravistas e republicanas. Luís Gama era um exímio poeta, teve intensa participação em sociedades emancipadoras, na organização de sociedades secretas para fugas e ajuda financeiras a negros, além de auxiliar na libertação, nos tribunais, de mais de 500 escravos foragidos (MUNANGA; GOMES, 2006).

Por fim, Luís reconhece que durante toda a sua formação, não foi abordado o estudo referente a identidade e à cultura afro-brasileira.

PARTE 2

IDENTIDADES, CULTURAS E EDUCAÇÃO: NÓS E OS “OUTROS”



**“[...] penso que estamos cegos. Cegos que veem.
Cegos que, vendo, não veem”.**

(Saramago, 2001, p. 310)

A questão da identidade é frequentemente situada no âmbito de diversas ciências, o que nos possibilita encontrá-la remetida a muitas expressões ou conceitos. No entanto, para uma melhor compreensão desta discussão, neste estudo, prefiro lançar mão dos postulados de D'Adesky (2009, p. 40), que caracteriza a identidade como “uma estrutura subjetiva marcada por uma representação do ‘eu’ oriunda da interação entre o indivíduo, os outros e o meio”.

Nessa perspectiva, cabe destacar que nossa vida, nosso mundo, constitui-se em um tempo onde a identidade individual é formada a partir da consciência acerca da sua condição existencial, tanto no aspecto individual ou mesmo como membro partícipe de distintas tribos.²² Trata-se de um momento de visíveis contradições, pois, ao passo em que nos deslocamos em direção às frenéticas aglomerações, a fim de fazer parte da “estrutura complexa ou orgânica” pós-moderna, também buscamos lograr, à custa de esforço intransferível, a “própria salvação”, a partir do temor ao “outro”, pois o olhar sobre o outro faz aparecer as diferenças e, conseqüentemente, elevam-se as trincheiras e distâncias entre as diferenças, nesse contexto, onde, muitas vezes, apenas o igual é salutar, admirável e favorável.

Conforme Augé (2012, p. 39), “nunca as histórias individuais foram tão explicitamente referidas pela história coletiva, mas nunca, também, os pontos de identificação coletiva foram tão flutuantes”. Isso desvela o/a homem/mulher como personagem central de uma trama projetada na tela da contemporaneidade, em que as relações estão ocorrendo, a partir da tensão suscitada pela atração e a repulsão; entre esperanças e temores. Ou seja, inegavelmente existe o anseio do homem/da mulher em estabelecer conexões com os “outros” e suas respectivas comunidades. No entanto, sem salvaguardar nenhuma espécie de garantia, para que, dessa forma, sejam constituídos vínculos superficiais e frágeis, capazes de serem desfeitos e deslocados, cedendo lugar a novas conexões. Eis, portanto, o/a cidadão/cidadã da era pós-moderna.

Diante do exposto, pretendemos, nesta parte do documento, apresentar reflexões teóricas acerca das identidades e da cultura afro-brasileira na educação básica, para que os/as docentes e os responsáveis pelo fomento das formações continuadas possam se

²² Compreende-se tribo na perspectiva do sociólogo francês Michel Maffesoli, conhecido, sobretudo, pela popularização do conceito de tribo urbana, pelo “vaivém constante que se estabelece entre a massificação crescente e o desenvolvimento dos microgrupos” (1987, p. 8).

debruçar sobre estudos e conceitos substanciais para os processos educativos, bem como para a ampliação de conhecimentos acerca da temática em estudo.

2.1 A epifania do multiculturalismo e a hibridização

Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? São perguntas clássicas, clichês que sugestionam o desafio de provocar um autoconhecimento, ou mesmo, o reconhecimento do “outro” que circunda a nossa volta. Servem também para criar um sentimento de pertencimento a um grupo. Ou seria a múltiplos grupos? Visto que embarcamos na locomotiva pós-modernista, transitando, cruzando e constituindo complexas diferenças e identidades, num movimento exploratório, como o termo francês *au-delà* apreende, com maestria – “aqui e lá, de todos os lados, para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 2013, p. 19).

Mas o que vem a ser essa tal de *pós-modernidade*? Seria um termo para o mal ou para o bem? E nessa dicotomia astuta, estariam Deus e o diabo na terra do sol?²³ Por isso, didaticamente, julgo oportuno, para se alcançar a compreensão do *pós-modernismo*, direcionar o farol sobre o que é intitulado de *modernidade*.

A modernidade foi responsável pelo novo arranjo social, destituindo e exilando Deus do centro, lançando-o a uma marginalização periférica, e tomando o seu lugar para o homem/mulher, dotado de força e capacidade inteligível. Ficaram apenas os resquícios dessa preponderância teocêntrica, que havia inspirado muitas obras, no âmbito da literatura, da música e da pintura. De tal modo, o mundo rompeu com a unidade hegemônica medieval, preterindo as “sumas teológicas”, desenvolvendo-se numa pretensa cumplicidade entre a filosofia e a razão, fundidas na perspectiva do conhecimento moderno, cartesiano, humanista, iluminista, entre outros.

Em suma, a era moderna foi erguida, sobretudo, pela crença na razão e no progresso – em outros termos, como nos diz Duquoc (2006, p. 18), “as ciências adquiriram sua autonomia e a Igreja e a teologia renunciaram a todo poder sobre o futuro destas”. Contudo, o século XX chegaria admoestando a técnica hegemônica, sublinhando os danos ocasionados pelo afã desenfreado do progresso tecnicista, que deplorou em experiências dramáticas a paixão entre a técnica e o/a homem/mulher.

²³ Parafrazeando o título do filme brasileiro de 1964, do gênero drama, dirigido por Glauber Rocha.

O ser humano moderno criou um ‘complexo de Deus’. Comportou-se como se fora Deus. Através do projeto da tecnociência pensou que tudo podia, que não haveria limites à sua pretensão de tudo conhecer, de tudo dominar e de tudo projetar. Essa pretensão colocou exigências exorbitantes a si mesmo. (BOFF, 1999, p. 21)

Leonardo Boff refere-se ao “complexo de Deus”, que teve sua gênese na racionalidade que levou o/a homem/mulher moderno/a a inalar o odor denso da desconfiança, pois o progresso econômico e tecnológico não nos assegurou uma coexistência pacífica, revelando um desenvolvimento com características destrutivas e ameaçadoras. Desse modo, o/a homem/mulher começou a questionar-se sobre determinadas virtudes “pseudodivinas”, que passaram a constituí-lo, tais como a infalibilidade e o poder de controlar ou manipular outras pessoas.

Essa compreensão está de acordo com a atual conjuntura que também tem sido denominada de modernidade líquida ou era “líquido-moderna”, logo, trata-se de um tempo que, conforme o sociólogo polonês Bauman (2005, p. 19), “poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma ‘comunidade de ideias e princípios’”.

Em outras palavras, é um tempo em que as relações adquirem um significado escorregadio, liquefeito e, conseqüentemente, fadado a desembocar na foz da situação tendenciosa; adotando o contorno, desde que revele pendor ao contexto determinado. Por isso, é eloquente a compreensão de que as “identidades” se agitam ao vento e entre várias, algumas tremulam por nosso próprio discernimento, enquanto que outras são infladas e arremessadas por pessoas próximas, bem como distantes de todo e qualquer lugar.

Por conseguinte, estou falando de um momento assinalado por determinadas transformações que estabelecem uma fronteira, todavia, não arraigada e nem tão perceptível entre o que é “moderno” e “pós-moderno”. Sendo assim, precisamos pensar nesse “espírito da época”, marcado pela acirrada globalização, que por vezes nos deixa, como diz a epígrafe colocada no início do presente fragmento, “[...] cegos, cegos que veem, cegos que, vendo, não veem” (BAUMAN, 2005, p. 310).

O fato é que nossa sociedade e, por conseqüência, nossa vida, ambas vêm sendo esculpidas por instrumentos conflitantes da globalização e das identidades, incorporando e recompondo uma nova forma de viver que se insere em uma comunidade global e ‘neotribal’. No entanto, o sintoma mais gritante da globalização é o fenômeno do descuido e do descaso, acompanhado por um mal-estar diante das cisões nas instituições, dos

prejuízos ocasionados às culturas e ao imoral sistema causador de riquezas à custa de pobres cada vez mais pobres; excitando, dessa maneira, a ganância.

Lastimável ou não, trata-se de um novo mundo em que “por outras palavras, confrontamo-nos com o desafio do Outro, com o desafio da responsabilidade pelo Outro, enquanto condição de existir-para [...]” (BAUMAN, 2007, p. 13). A escolha da “responsabilidade por/pelo outro” ou da primazia do individualismo pós-moderno, colocamos em uma situação ambivalente. Afinal, “existir-para” é uma opção que preconiza o cuidado pelas dimensões humanas identitárias, culturais e emocionais, enternecendo-se por tudo o que integra o “outro”. No entanto, o “ser para” vivido nos meandros da globalização é o mesmo que aproxima e afasta; divide ao passo que também une. É, contraditoriamente, “o ser/sem estar junto”, ou seja, é o movimento “global” que se avizinha da vida “local”, mas, para, dessa maneira, impor e determinar novas regras, suplantando elementos culturais importantes para o “local”. Por isso, em conformidade com Castells (2013, p. 18):

Vivenciamos no último quarto do século o avanço de expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes [...] os contornos pertinentes a cada cultura, bem como às fontes históricas da formação de cada identidade [...] movimentos reativos que cavam suas trincheiras de resistência em defesa de Deus, da nação, da etnia, da família, da região, enfim, das categorias fundamentais da existência humana milenar ora ameaçada pelo ataque combinado e contraditório das forças tecnoeconômicas.

A propósito, a globalização da qual somos testemunhas não é efetivamente um evento novo, pois existe uma relação entre o processo de versões hegemônicas da modernidade ocidental dos séculos XV e XVI e a expansão dessa globalização, que nos sujeita e encarcera ao modo de subjetivação, estruturado a partir da lógica utilitarista e mercadológica vigente. Assim sendo, o alento necessário para desenvolvermos estratégias de enfrentamento da cultura hegemônica, proveniente do atual contexto globalizante, será alcançado pela compreensão da globalização emersa no princípio contra-hegemônico, pelo qual “as iniciativas locais [...], as quais, ao se articularem com outras no seu cotidiano, no seu modo de formular os problemas, de organizar as lutas, de estabelecer as agendas políticas, etc., articulam-se com outros grupos e, ao fazê-lo, globalizam” (SANTOS, 2001, p. 18).

Envolto nesse enredado contexto, revela-se o multiculturalismo que, como base teórica, bem como plano político, vem ganhando notoriedade nos debates atuais. Afinal,

como já pudemos perceber, trata-se de uma concepção congruente com uma estrutura social pós-moderna, em que a diversidade, a intermitência e as diferenças são consideradas concepções centrais.

De igual modo, Bauman (2005, p. 17) contraria o modelo da modernidade e as postulações iluministas acerca da identidade como constituições essencialistas, constantes e imutáveis, quando considera que o “‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”. Isso porque, a perspectiva pós-moderna, de modo sumário, evidencia os procedimentos pelos quais os discursos não só expressam a realidade, mas as constituem.

Sendo assim, o multiculturalismo percebe-se na tensão entre percepções essencialistas e não essencialistas a respeito da identidade, impondo-se como múltipla e relativa ao descentralismo, tendo em vista o processo ininterrupto de constituição e reconstituição identitária, configurando a sociedade como espaço de identidades plurais, fundamentado na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, constituindo-se em um projeto no qual a diversidade étnica e cultural da população seja salvaguardada, sem implicar em práticas depreciativas que tendem subjugar esses grupos.

Por conseguinte, vemos estabelecido um fosso epistemológico entre o multiculturalismo e a base homogeneizante, pois o primeiro viabiliza que o sujeito se identifique a partir dos seus próprios parâmetros, de forma que possa ser admitido pelo que é, sem ser compelido a passar pelo que não é; já a segunda diz respeito aos “[...] discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos” (BHABHA, 2013, p. 275).

Portanto, o multiculturalismo desponta como uma das marcas da pós-modernidade, revelando-nos a necessidade de identificar, na vivência com o “outro” e na edificação dos discursos, as formas como as diferenças são construídas e consolidadas. Definitivamente, o panorama social atual tem sido moldado pelo multiculturalismo,²⁴ bem

²⁴ Com o intuito de especificar e estabelecer as distinções acerca das duas abordagens: multi/interculturalidade, lanço mão da reflexão de Canen (2007, p. 92), quando reconhece que o “multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados. Desta forma, críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo

como pela interculturalidade, ambos os conceitos direcionam a humanidade para a primazia concernente ao advento da globalização que institui, entre outras coisas, suas consequências migratórias.

A migração [...] não é, obviamente, nova, mas a globalização está estreitamente associada à aceleração da migração. Motivadas pela necessidade econômica, as pessoas têm se espalhado pelo globo [...]. A migração produz identidades plurais [...]. (WOODWARD, 2014, p. 22)

Como podemos perceber, a dispersão de grupos humanos, portanto a diáspora,²⁵ e as trocas estabelecidas entre culturas por meio de mecanismos interconectados não são características exclusivas da sociedade pós-moderna. Afinal de contas, no passado também se organizaram distintos entrecruzamentos, presentes, por exemplo, na permuta de mercadorias por trabalho, naquilo que os livros didáticos de história ensinam como sendo escambo, identificado nas “relações de trabalho”, entre portugueses e índios brasileiros, que eram usados em pequenas lavouras e na exploração do pau-brasil no início do século XVI, em troca de bugigangas (apitos, espelhos, chocalhos). Enfim, são intercâmbios igualmente aplicados e verificados nas relações de parentesco e comércio dessas épocas decorridas.

De modo consequente, o conceito de multi/interculturalidade e suas implicações raciais e culturais, tal como os eixos heterogeneidade, diversidade e hibridismo, atravessam essa nova era compondo outros arranjos culturais e identitários. No entanto, a identidade reconsiderada a partir da hibridação tem suas ressonâncias não apenas na contemporaneidade. Por isso, Canclini questiona (2013, p. 17):

[...] por que a questão do híbrido adquiriu ultimamente tanto peso se é uma característica antiga do desenvolvimento histórico? Poder-se-ia dizer que existem antecedentes desde que começaram os intercâmbios entre sociedades.

Isto é, os processos culturais sempre foram importantes para os mecanismos responsáveis pela produção das hibridizações, frente à heterogeneidade das culturas e dos modos diversos de ser em qualquer tempo, visto que a compreensão da identidade como pura, imutável e autossuficiente, na realidade, nunca se fez consolidada, existindo apenas

multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações”.

²⁵ “Diáspora”, termo derivado, segundo Hall (2013, p. 31), do povo judeu, significando a dispersão judaica entre outras nações, no Antigo Testamento.

como um equívoco. Sendo assim, Canclini (2013, p. 19) indica como o estudo da hibridização metamorfoseou a concepção de identidade, pois nesse aspecto o referido autor parte do entendimento de que as hibridações são os “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Com efeito, as antigas civilizações, que presumiam ser uma comunidade étnica “orgânica”, possuidora de uma identidade essencialmente genuína, fixada desde o nascimento, alicerçada por meio dos vínculos parentais e da linhagem dos genes, desvelam-se permeáveis, admitindo a passagem de outros “corpos” por entre seus poros, numa espécie de locomobilidade entre os diferentes territórios da identidade. Desse modo, emergem identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes arranjos, buscando suas referências em distintas tradições culturais. Por consequência, surgem os efeitos desses complicados cruzamentos e misturas culturais que, a propósito, são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

Assim sendo, falar de identidade a partir do hibridismo cultural parece nos colocar diante de um impasse, pois os “complicados cruzamentos” acabariam por provocar a sobreposição e, portanto, o desaparecimento, através da assimilação e da homogeneização, resultado da interação entre diferentes identidades. No entanto, o hibridismo seria, de tal modo, a coexistência dos diferentes princípios culturais de origens raciais em sociedades multiculturalistas, favorecendo a reinvenção de identidades e tradições culturais, a exemplo do que se deu na sociedade colonial brasileira dos séculos XVI e XVII.

2.2 Facetas híbridas da sociedade colonial brasileira

Durante muito tempo, o estudo da História do Brasil, na perspectiva do livro didático, costumava decorrer da periodização iniciada em 1500, desatenta aos conhecimentos originários da pré-história na América. Mas, recentemente, a organização dos currículos escolares tomou como fio condutor da exposição a chamada História integrada, em que América e Brasil figuram juntamente com povos da pré-história, assim como a presença da História da África.

Em vista disso, a História do Brasil tem como marco inicial a chegada do homem primitivo na América, que, durante a sua marcha evolutiva, constituiu as estruturas tribais indígenas, tal qual os portugueses surpreenderam quando aqui atracaram. Isto posto, por

volta do século XX, as expressões artísticas brasileiras estiveram impregnadas de ufanismo, com suas interpretações românticas e pacíficas do cruzamento entre os portugueses e os índios nativos, vendo na “união do português com a mulher índia”, uma bem-intencionada incorporação cultural, econômica e social, visto que a mistura entre raças passou a ser compreendida como um fenômeno único, original, e inteiramente favorável à sociedade brasileira. No entanto, nossa identidade nacional está fatalmente vinculada a essa história pelas marcas mais hediondas, e, portanto, da mesma maneira que Hall (2013, p. 33) descreve a relação desconcertante do povo caribenho com a notável dependência colonial:

[...] a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial. Não é de surpreender que na famosa gravura [...] que mostra o encontro da Europa com a América [...] é a figura masculina dominante, cercada pela insígnia do poder, da ciência, do conhecimento e da religião: e a “América” é, como sempre, alegorizada como uma mulher, nua, numa rede, rodeada pelos emblemas de uma – ainda não violada – paisagem exótica.

Lamentavelmente, a gênese do Brasil ainda vem sendo alimentada pela fabricação ideológica de um passado histórico, único e homogêneo, onde os desbravadores portugueses eram enxergados como um povo predisposto à miscigenação e desprovido de preconceito racial. Na verdade, porém, o encontro entre brancos e indígenas deu-se a partir de embates e resistências, em que os índios se opuseram às consequências nocivas do contato com o branco, em seus territórios. Em vista disso, muitas tribos e aldeias indígenas foram arruinadas, tanto pela força militar dos brancos europeus, como pelas enfermidades e a destruição dos seus recursos de vida e cultura.

Não resta dúvida de que uma tribo pode ganhar alguns benefícios no seu contacto com a sociedade regional. Novos objetos e novas tecnologias podem ser introduzidos e incorporados. Novos elementos de ‘uma outra cultura’ podem penetrar nas condições de vida das aldeias e torná-la melhor sob certos aspectos. É possível, por exemplo, que tribos inteiras com problemas de obtenção de alimentos protéicos, devido à destruição de suas reservas naturais, sejam beneficiadas com a introdução do gado em suas terras e com o aprendizado da arte do criatório. Mas essas possíveis incorporações benéficas do ‘mundo do branco’, somadas às discutíveis introduções de novos hábitos de educação, de saúde e assim por diante, têm representado muito pouco, na prática, frente ao que o índio perde ou vê ser destruído, de suas terras aos seus mitos de origem: bases naturais e simbólicas da sobrevivência de sua identidade. (BRANDÃO, 1986, p. 53-54)

O fato é que, do hibridismo cultural entre o índio e o europeu, resultou, entre outras coisas, a constituição de uma comunidade indígena doutrinada, afinal índio dócil é um índio que foi “amestrado” por um branco civilizador, bem como na opção pelo sistema de exploração colonial agrícola. Assim, com a descoberta, aqui no Brasil, de metais ricos, como o ouro, a mão de obra nativa deixou de ser opção viável, identificando os povos africanos como mais aprimorados para “colaborarem” com os interesses coloniais, por consequência, vários negros embarcaram nos portos da costa africana para uma viagem longa rumo ao Brasil.

Sendo assim, a sociedade brasileira se compunha também pela presença maciça de negros/as escravos/as, que integravam, junto com os índios, o último lugar na conjuntura social e mantiveram-se inferiorizados nesta organização. Inegavelmente, desde o início da colonização, o negro participou concretamente da formação do povo brasileiro, com a cor da sua pele, suas crenças, seus costumes, sua alegria e seu jeito peculiar, sentido e reconhecido em tantos recantos do Brasil.

O conceito de miscigenação mostra-se deveras confuso, arbitrário e ilegítimo, visto que os termos mestiçagem, e mesmo hibridismo implicam a mistura de elementos heterogêneos, delimitados e fixos. No entanto, o que diz respeito às culturas participantes da composição identitária brasileira, o que se percebe é a presença de uma maleabilidade que favoreceu a mistura, produzindo, então, uma sociedade miscigenada.

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, [...], um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. [...] O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. (FREYRE, 2004, p. 116)

Todavia, é preciso destacar a incorporação e a ameaça procedente da democracia racial, capciosamente diluída como teoria, no fragmento do escritor Gilberto Freyre, denotando uma aura de harmonia e proporcionalidade diante das diferenças próprias às culturas indígena, europeia e africana, pressupondo que as circunstâncias significativas da formação brasileira aconteceram pelo genuíno esforço, por parte dos europeus, em se adaptar a condições inteiramente estranhas, pondo-se em contato amistoso com a cultura indígena, e sendo “amaciada pelo óleo” da intervenção africana.

A teoria da democracia racial, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais. Serviu para fortalecer a ideia de uma História Nacional caracterizada pela ausência de conflitos [...]. Em sua face mais perversa, essa mesma teoria serviu para dissimular as desigualdades sociais e econômicas, e para justificar a situação de miséria de grande parte da população: um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho tão digno para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejos de vencer na vida! A preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são, os responsáveis pela pobreza da maioria da população. (BITTENCOURT, 2012, p. 199)

Irrefutavelmente, a mestiçagem integra as relações raciais no Brasil, seja na sua configuração biológica (miscigenação), seja na sua configuração cultural (sincretismo cultural) ou mesmo a partir da hibridização, conceito responsável pela discussão em torno das demarcações identitárias e culturais, a fim de elucidar até que ponto os elementos embrionários são mantidos, após as combinações, uma vez que se combate a ideia de uma identidade integral, originária e unificada.

[...] a própria ideia de uma identidade nacional pura, ‘eticamente purificada’, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [...]. (BHABHA, 2013, p. 25)

Diante de tais assertivas, se faz necessária a confirmação “da diversidade cultural enquanto dimensão do multiculturalismo [...] como uma alternativa ante a ascendência da cultura majoritária” (D’ADESKY, 2009, p. 235), pois do cruzamento tríade (índio – europeu – africano) nos primeiros tempos da colonização, surgem relatos históricos de abusos ao patrimônio natural, cultural e humano do Brasil.

A partir dessa constatação, resta-nos ressaltar os malefícios e prejuízos respingados imprudentemente nas relações raciais no Brasil, em grande parte decorrentes da popularização da teoria da democracia racial, que, na perspectiva de Gilberto Freyre (2004), é verificada pela liberalidade presente no encontro pluriétnico, assim como pela intercomunicação e até a fusão simétrica de tradições diversas. Por isso os índios foram “domesticados para o transcendental”, enquanto o homem branco misturava-se “gostosamente” com as mulheres de cor, multiplicando-se por meio dos filhos mestiços, e demonstrando o quanto estavam predispostos a uma “colonização híbrida”. Assim, uma vez que, pelo contato do homem branco português, se formou aqui uma sociedade agrária

na estrutura econômica, híbrida de índio e mais tarde de negro, ver-se em uma democracia racial baseada na premissa de que a reunião das etnias e culturas aconteceu de um modo exitoso, provocando a formação de uma sociedade ausente de severas acomodações raciais e sem agressivos preconceitos.

Provavelmente, em face dessa realidade, “há quem se pergunte se no Brasil seria possível a existência de uma identidade dos negros diferentes da dos demais cidadãos” (MUNANGA, 2012, p. 15). No entanto, a rememoração da história, revela-nos uma relação racial branca hostil para com a resistência racial negra, deixando escapar uma estreita e perniciosa aproximação com o racismo do qual é consequência e resultado. Decididamente, os fatores perturbadores responsáveis pela discriminação racial, expostos ou encobertos, praticados pelos poderes econômicos, políticos e religiosos, dão-se pela hierarquização das “raças”.

A identidade negra no Brasil de hoje constitui um contexto no qual tanto se debate, no entanto, em uma celeuma que, muitas vezes, pouco define a amplitude do referido temário. Uma vez que alcançar a consciência da negritude significa ter vivenciado experiências de invisibilidade, tendo no percurso de formação identitária (“si mesmo”), perspectivas confundidas, sendo conduzido sutilmente a expectativas de negação, pois, em uma sociedade como a nossa, os procedimentos de exclusão são correntes e comuns. Assim, nessa conjuntura, a identidade negra, como parafraseia Ciampa (1998, p. 16) é “morte-e-vida [...] um outro nome para identidade”. É morte, mas, é também, e, sobretudo, vida expressa naquele/a que se empenhou a escrever uma outra história, com as cores vivas, festivas e vibrantes, de quem passa pelo processo de reconstrução da identidade.

Afinal de contas, os/as negros/as cruzaram suas histórias com as histórias daqueles/as que já estavam por aqui. Trouxeram, entre outras coisas, seus traços étnicos, suas ciências, tecnologias, identidades e culturas, que foram entalhadas nas relações de poder, resistência e diferença.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, [...], a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p. 17-18).

A superação dessa configuração exige uma longa caminhada, no intuito de criar oportunidades de diálogo sobre os desafios do ser negro e ser negra, ampliando sua consciência de identidade, reconhecendo o chão que pisa. Diante desta realidade, não se

poder calar, pois o silêncio oculta o racismo brasileiro, instituindo e legitimando o silêncio institucional, o silêncio individual, o silêncio público e o silêncio privado. Silêncio que nos alcança e nos habita, convencendo-nos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional e do elegante mito da democracia racial. Mito que se ergueu e se faz vigente, como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizando para a construção de uma sociedade amistosa, tolerante e inclusiva. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a ilusão, escondendo sutilmente a enorme e perversa desigualdade racial do país. Lamentavelmente, o poder de ocultamento desse mito consolidou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo.

Alcançar o conhecimento desta trama é o primeiro passo para desatar esse entrelaçado perigoso. De tal modo, é importante que o negro conheça a conjuntura na qual está inserido, ou melhor, excluído. Tomando posse do seu verdadeiro lugar, que não é sendo melhor que o branco e nem eliminado de todo e qualquer processo decisório, lançando mão de uma consciência que funcione como um trampolim para reais conquistas. Por isso, a sociedade brasileira daquela época formava-se com a presença maciça de negros/as escravizados/as, que constituíam o último lugar numa pirâmide social, e se mantiveram inferiorizados/as nesta organização. Tal é o paradoxo de uma “mestiçagem, que aparentemente aproxima e une, [mas] vem ferir o indivíduo negro que não corresponde ao tipo ideal, o qual [...] supõe a exclusão e a denegação da identidade” (D’ADESKY, 2009, p. 69). Do mesmo modo, que se percebe, ainda hoje, o surgimento de mitos, estereótipos e neuroses, bem como os respingos históricos de uma subalternidade negra.

Sabemos que o Brasil é um país culturalmente heterogêneo e diverso, visto que se formou por intermédio de situações contraditórias atravessadas por entendimentos e graves divergências, provocando o hibridismo cultural, a mestiçagem, a crioulização e o sincretismo. Não irei desenvolver, de maneira minuciosa, os respectivos conceitos, mas apenas, reporto-me a Canclini (2013, p. 29), ao ressaltar que embora os conceitos sejam legítimos, quando se pretende abordar questões específicas e referentes às relações raciais, a fusão de línguas e a mistura de práticas religiosas não seriam suficientes “[...] para especificar formas particulares de hibridação mais ou menos clássicas”.

Por certo, não é tão simples explicar o processo de hibridização ocorrido aqui no Brasil, pois a sua formação deu-se em meio ao colonialismo e aos benefícios financeiros, agrupações sincréticas arbitrárias, perdas e reconstituições identitárias e também pelos mecanismos de aculturação, responsáveis pela adaptação social diante de tamanha

miscelânea. Enfim, é ainda o Brasil, um país em que prevalece a forma de preconceito baseada na origem racial através de uma profusão de manifestações preconceituosas e discriminatórias relacionadas aos fenótipos, isto é, às nuances da cor da pele, do tipo de cabelo, do formato do nariz e da boca, entre outras particularidades perceptíveis e hereditárias, que caracterizam uma pessoa ou uma linhagem, como, por exemplo, nas expressões “corpo negro fisicamente sujo”, “feio”, “torrado”; “Negro de cabelo duro”, “pixaim”, “bom-bril”; “boca de caçapa”, “beicho de capote” e “nariz de nó de peia” etc.

Tais questões, reportam-me a um ponto específico do memorial²⁶ da **professora Clementina de Jesus**, quando, recordando passagens de sua infância e particularidades da relação familiar, ela compartilha: “Lembro-me bem que o meu pai, negro forte e não muito alto, bundudo de pernas com batatas grossas, chamava-nos de cabelos de engaço (engaço naquele tempo era a carcaça do cacho de ouricuri). Acredito que era uma forma de desabafo, quando estava irritado com a gente [...]”. Clementina de Jesus, no ato de rememoração e partilha sobre a maneira como seu pai se referia aos seus cabelos e aos das irmãs, como “cabelos de engaço”, rapidamente “engatilha” um atenuante, como uma voz que, em algum momento, parece, consciente ou inconscientemente, querer ora atenuar, ora remir as faltas cometidas por outrem.

O fato é que, se nos atentarmos para a explicação da professora para a palavra “engaço”, descrita entre parênteses, descobriremos que se trata da ramificação seca que sustenta os frutos do ouricuri, assim como as ramificações que sustentam as uvas nos cachos. Porém, para a primeira ilustração, o cacho é muito mais denso e com emaranhados de ramas bem mais compridas, desalinhas e ressequidas (quando não têm fruto) do que a segunda ilustração. Trocando em miúdos, o pai da professora Clementina, diante de um acesso de raiva, pretendia descompor as suas filhas através dos cabelos crespos. Afinal, conforme Gomes (2010, p. 138):

Na escravidão o tipo de cabelo e a tonalidade da pele serviam de critérios de classificação do escravo e da escrava no interior do sistema escravista, ajudando a definir a sua distribuição nos trabalhos do eito, nos afazeres domésticos no interior da casa-grande e nas atividades de ganho. Assim, na relação senhor-escravo esses dois elementos passaram a ser usados como os principais definidores de um padrão estético em relação aos negros.

²⁶ A partir daqui entrelaçarei fragmentos dos memoriais dos/as professores/as, escritos durante os encontros formativos do Ateliê (auto)biográfico. Os memoriais são oriundos das histórias de vida e da trajetória profissional desses/as professores/as, provenientes do Ateliê (auto)biográfico desenvolvido ao longo da “pesquisa formação” que compôs uma das etapas da elaboração deste Documento.

Apesar do pai da professora Clementina ser negro, como ela mesma enfatizou, por todo o detalhamento físico, ainda assim, ele passou a propagar e a atestar, ainda que de maneira obtusa, a inferioridade racial do negro por meio do cabelo crespo das filhas. No entanto, o enfoque dessa reflexão é tomado a partir da compreensão desse episódio através da perspectiva da professora que, reconhecendo as características da raça negra no seu progenitor, identifica no crespo dos seus cabelos, respingos da herança racial negra. Entretanto, ao tentar abrandar e mitigar o conteúdo do discurso do pai, Clementina ignora a naturalização da expressão racista que, permeando as relações e impregnando as estruturas étnico-raciais, reproduziu no seu próprio inconsciente a abstração de que tudo parece normal, deteriorando a percepção de que, como o pai, também incorpora tais expressões com uma carga pejorativa quando se refere ao povo negro.

Obviamente, esse impulso aviltante vem determinado e comprovado pela ideologia do branqueamento, isto é, a maneira de pensar a partir da égide do racismo, ditando a regra de que o que é apropriado e formoso é branco e tudo o que pernicioso é negro, estabelecendo, desse modo, a supremacia de uma aparência física mais próxima da raça caucasiana, as feições comuns a todos os europeus, na qual se destaca o cabelo, e exerce a impiedosa tendência que atrofia a identidade do/a negro/a

[...] o sujeito negro [...], através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com a propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta traspor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico. (COSTA, 1983, p. 3)

Sendo assim, o/a negro/a considerado/a uma raça bárbara, vítima da opressão e dos efeitos da alienação, e hipnotizado pelo fetiche do branco, ele, o negro, vê-se condenado a negar tudo aquilo que contradiga o mito da brancura. Portanto, o caráter dúbio e ambíguo do mestiço revela-nos a existência do preconceito que “tolera” a mestiçagem, considerando, no processo de hibridização do negro com o branco, a possibilidade de se tornar “agente de civilização”, pois “quanto mais o negro se aproximar do branco pela tez, pelos traços do rosto, nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, maiores as suas possibilidades de ser aceito” (BASTIDE; FERNANDES, 1959 apud GOMES, 2010, p. 146).

Indubitavelmente, a população negra tem sido imolada por uma profusão de imagens negativas, forjadas em diferentes tempos, espaços e meios, ocasionando a

violação e a privação dos seus direitos. E foi a essa profusão que, ainda criança, o **professor Luís Gama** esteve submetido: “[...] sempre ouvia algumas brincadeiras de mau gosto com negros, como: [...] ‘negro não é gente’, ‘negro quando não suja na entrada, suja na saída’ entre outras formas de discriminação”. O professor reconhece no seu discurso que tais “gracejos”, por ele presenciados, significam injúrias abusivas que expõem o verdadeiro rosto do racismo, muito embora esteja mascarado pelo artifício sutil da chacota e do deboche como é o caso do provérbio de uso quotidiano “negro não é gente”, afinal, como denuncia Fanon (2008, p. 182), negros são “homens-máquinas-animais”. Era essa máxima também alardeada pelo racismo científico e outras correntes racistas de pensamento lá do século XIX que pretendiam justificar o projeto de interferência na reprodução humana, para eliminar raças ditas inferiores, pois, para estes cientistas, só com uma casta pura é que uma nação teria condições de desenvolver-se.

As ideias racistas e deterministas das teorias raciais foram bem acolhidas e introduzidas no Brasil no fim do século XIX, permanecendo de maneira vigorosa até o fim da Primeira República, em 1930. Os discursos racistas travestidos de cientificidade foram apregoados e legitimados por instituições brasileiras de renome, que associavam ao/à negro/a ou mestiço/a a “indolência”, a “inferioridade” racial, a “degenerescência” e as mazelas da nossa sociedade. As epidemias, os transtornos psiquiátricos e a criminalidade eram todos oriundos de uma raça de traços e anatomia bestial e selvagem; corrigir esse equívoco era necessário para alavancar o país.

[...] traço da violência racista, não duvidamos, é o de estabelecer, por meio do preconceito de cor, uma relação persecutória entre o sujeito negro e seu corpo [...]. A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar. (COSTA, 1983, p. 6)

Ressoava nos ouvidos e agora nas lembranças do professor Luís a expressão: “negro quando não suja na entrada, suja na saída”. Se vasculharmos a nossa literatura, encontraremos um interminável repertório de metáforas perpetuando a doutrina simbólica tradicional, baseada no enunciado racista, sujeitando a identidade do/a negro/a a uma experiência de dor e desgosto.

José de Alencar, por exemplo, em sua peça teatral, em quatro atos, “Demônio Familiar”,²⁷ escrita em 1857, respinga intenso preconceito racial ao chamar o escravo de “demônio familiar”, através da eloquência de um dos seus personagens. Pedro, menino escravo da família, assume no enredo o contexto daquele que não tendo consciência plenamente formada pela educação, logo um ser leviano e bestialógico, teria que permanecer sob a “tutela” daquela família, privado e “protegido” dos perigos iminentes da liberdade absoluta. Pedro e outros escravos são chamados de “répteis venenosos que quando menos esperamos nos mordem no coração” (ALENCAR, 2015, p. 33). Trata-se de uma estreita relação com o dito popular “negro quando não suja na entrada, suja na saída”, isto é, de maneira coloquial, “evite confiar no negro”.

No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer [...], do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. [...] A cor de sua pele [...], é negra. Todos os mal-entendidos provêm deste quiproquó. (FANON, 2008, p. 163)

A percepção trazida por Frantz Fanon demonstra o quanto a imagem do/a negro/a é menosprezada, torna público, ademais, o raciocínio inadequado que interioriza o negro no calabouço do “inconsciente coletivo”. Tal circunstância alcança tanto o/a branco/a quanto o próprio negro/a, ambos/as memorizam a má concepção e registram o estado de inferioridade, pobreza e miséria, ignorando e evitando a história que ajuda a compreender essa opressão vitimizadora da população negra como resultado de algo que se iniciou num sistêmico processo, transpassado por todos esses séculos. Essa conjuntura subalternizada, que embaraça a negritude diante das representações depreciativas, irrompe também no discurso da **professora Carolina de Jesus**.

Meu avô era um senhor alto, branco e muito rígido. Minha avó uma senhora religiosa, branca, mandona e de poucos afetos. Os dois tiveram oito filhos, sendo quatro homens e quatro mulheres, uma dessas mulheres é negra. Muitos familiares comentavam que os próprios pais a tratavam de maneira diferente, as reclamações e o trabalho era sempre maior para ela. Lembro-me de um dia que vivenciei minha vó cuspiendo dentro de um prato de comida e pedindo para minha tia fazer novamente, pois ela não fazia nada que prestava. Minha tia saiu chorando para cozinha sem dizer nada. Eu, uma criança, fiquei perplexa me perguntando porque ela era tão passiva e não reagia aquela situação. Minha tia cuidou deles até o final de

²⁷ A moral da peça é registrar os novos costumes de uma sociedade que se urbaniza com rapidez, revelando os efeitos do progresso sobre as relações sociais e, dessa forma, desenvolver o argumento no sentido da defesa da escravidão.

suas vidas, atualmente ela mora sozinha, não casou e não teve filhos.
(Professora Carolina de Jesus)

As memórias da professora Carolina apresentam os resquícios do tempo escravista, em que “trabalhar é pra negro”, em que se estabelece ao pretume da cor o rançoso contexto servil onde o negro era a “besta de carga”. A tia negra preterida pela mãe, enxovalhada pelos escarros da indignidade e degradação representa com exatidão o que Fernandes (1972, p. 207) chama de “o mais baixo *status* da hierarquia social”. O autor nos oferece ainda um fragmento de como o folclore brasileiro compila e confirma, em sua tradição oral, a existência desse paralelismo através do trocadilho racista que diz: “O negro é burro de carga // O branco é inteligente // O branco só não trabalha // Porque preto não é gente” (FERNANDES, 1972, p. 206).

Definitivamente, o dimensionamento da questão racial é atravessado pelo imaginário popular, passando pela literatura indo até a educação, tornando-se, em alguns casos, um depósito fecundo do típico pensamento racista à brasileira. Nesses casos, é possível aprender a ultrajar, repulsar, restringir, contradizer, com propósito, intento e ânsia terminantemente por causa da raça, cor, origem, nacionalidade, gênero, geração, sexo e crenças. Por conseguinte, não se pode enxergar tal situação como apenas uma maledicência, um deslize ou engano mal compreendido, pois, no fim das contas, a reprodução jocosa e deliberada produz um efeito perverso. A injúria resulta do uso ordenado das adjetivações pejorativas encharcadas pelos interdiscursos preconceituosos, discriminatórios e estereotipados.

Durante muito tempo, a inexistência de uma reflexão na educação brasileira acerca das relações raciais, por exemplo, no planejamento escolar, impossibilitou a promoção de relações interpessoais respeitáveis e equânimes entre aqueles/aquelas que compõem o cotidiano da escola.

Com relação aos alunos negros, ressalta-se que há uma nítida associação entre apelidos e a referência à inscrição racial. Ao se referir à cor da pele através dos apelidos, se destacam marcas raciais, traços de identificação de um determinado grupo racial, mecanismos que vão permitir o enquadramento do sujeito objetificado. Alunos negros são constantemente reduzidos em sua nomenclatura a características e metáforas que possam circunscrevê-los racialmente. (GENTILI et al, 2011, p. 15)

Essa indiferença, no tocante à influência que o racismo, o preconceito e as discriminações raciais têm nas diversas instituições educacionais, favoreceu a afirmação

dos fenótipos enquanto diferenças entre negros e brancos, compreendidos como desigualdades naturais. Mais do que isso, engendrou os negros de acordo com sinônimos chulos. Por consequência, o silenciamento da escola com relação ao racismo habitual não só travancou a aprendizagem de alunos/as negros/as e brancos/as nas escolas brasileiras, como também os abruteceu, impedindo-os de serem pessoas verdadeiramente libertas das hostilidades, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas, entre outras mazelas.

[...] a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública. (CAVALLEIRO, 2005, p. 12)

O diagnóstico apresentado pela autora remete-nos ao passado, onde é possível identificar a precariedade da escolarização dos negros brasileiros, pois é certo que, olhando para o passado, entendemos aquilo que o presente revela com veracidade. Afinal, eram os negros/as, sobretudo os/as africanos/as escravizados/as, proibidos/as de aprenderem a ler e escrever, sendo impedidos/as de frequentarem as escolas, quando estas existiam. E se tivessem a permissão e o “privilégio” de terem os/as seus filhos/as acesso às lições catequéticas dos jesuítas, seria apenas com o intuito de mantê-los submetidos ao austero controle de seus senhores missionários, portanto, um propósito muito distante de algo que objetivasse efetivamente a mudança no destino dos cativos.

Assim, estabeleceu-se para os/as negros/as e mestiços/as um processo contraditório de “inclusão e exclusão” à cidadania brasileira, isso por intermédio da educação. Inclusão pelo princípio da igualdade republicana, mas, na prática, imperavam as ressalvas, pois a educação definia a instrução necessária para a participação efetiva da cidadania, tal como o direito ao voto. Por não estarem os/as ex-escravizados/as inseridos/as na cultura letrada, visto que não havia um sistema escolar para todos, lhes era negada a real liberdade e igualdade. Esse acesso diferenciado à cidadania brasileira significava, entre outras coisas, a consolidação das desigualdades sociais. Diga-se de passagem, desigualdades relativas à educação que tiveram como consequência as dificuldades dos

negros e seus descendentes de encontrar sua dignidade a partir da conquista de um emprego, de uma renda e maior qualidade de vida.

A Educação brasileira acumulou uma dívida altíssima em relação à população negra e aos conhecimentos que são transmitidos nas escolas, no tocante aos acervos culturais, sociais e religiosos, entre outros, relacionados aos povos negros. Afinal essa raça sempre esteve atrelada a sinônimos negativos que corroboraram com a afinidade do/a negro/a aos infortúnios.

2.3 Educação e relações étnico-raciais: a Lei nº 10.639/2003

No que se refere às relações étnico-raciais, a história e a educação sempre estiveram interligadas ao processo de negação e afirmação construídas para e pelos/as negros/as. Estes/estas não fazendo parte do universo letrado não se resignaram com a exclusão que lhes foi imposta, organizando movimentos de luta e resistência, ao longo da história. Os negros conquistaram o direito ao trabalho livre, o direito ao livre culto de suas religiões, o direito de constituir família, de viver fora de tutelas. A luta, contudo, assentou-se pelo viés da autoafirmação e da honra de ser negro/a.

Durante o século XX, o Movimento Negro esteve à frente de significativas empreitadas que tiveram o propósito de tornar a sociedade brasileira mais justa e igualitária. Foram várias campanhas e intensas ações que desembocaram na fundação, em outubro de 1931, da Frente Negra Brasileira (FNB), primeiro movimento social de massa, no período pós-abolicionista, que pretendia combater o racismo no Brasil, promovendo melhores condições de trabalho, saúde e educação, para a população negra. Tanto que, segundo Cavalleiro (2006, p. 17), os membros da Frente Negra Brasileira (FNB) “[...] criaram salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades”. Outra experiência relevante, que empreendeu esforços por uma educação de qualidade para a população negra, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), que surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento. Em conformidade com o próprio Abdias, o TEN:

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a

trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 210)

Nesse percurso, despontou, em 7 de julho de 1978, por um ato público que convocava homens e mulheres negros a protestarem, contrapondo-se à violência racial a qual eram expostos, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU). O Movimento Negro Unificado e outras tantas experiências foram importantes para os embates empreendidos por uma educação que funcionasse como instrumento de promoção da dignidade humana, atentos às demandas da população negra e ao combate às desigualdades sociais e raciais, no decorrer do século XX.

Essas ações por parte dos Movimentos Negros têm sua origem nas lutas pelo reconhecimento, a realização e a universalização da dignidade humana, pois o século XX é também lembrado pelas atrocidades da 1ª Guerra Mundial e, posteriormente, do Holocausto e do bombardeamento atômico, durante a 2ª Grande guerra, das cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, e os vários processos de descolonização de países asiáticos e africanos, que provocaram guerras localizadas, impactando e abalando, dessa forma, a consciência crítica internacional, e impulsionando, em 1945, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1946, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Neste período, o Brasil, embora também vivenciando a experiência da ditadura militar, torna-se signatário, em 1966, do pacto internacional dos direitos civis e políticos e do pacto internacional dos direitos econômicos e sociais. Apesar da assinatura de tais documentos o tema dos Direitos Humanos no Brasil ganhará maior evidência em agendas públicas ou ações populares a partir das lutas e movimentos de oposição ao regime ditatorial. (BRASIL, 2013, p. 517)

Nesse momento em que a cultura de direitos se ampliava para uma Cultura de Direitos Humanos, o Movimento Negro reclamava pela igualdade básica de pessoa humana, como sujeito de direitos, a partir da compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, possuidores de cultura e história próprias, igualmente dignas e que, em conjunto, construíram a nação Brasil. Por isso merecem a valorização da memória identitária dos seus povos, na composição histórica e cultural brasileira, superando a indiferença, a injustiça e a desqualificação com que as classes populares às quais os negros e povos indígenas, no geral, pertencem, são comumente tratadas.

Sendo assim, a educação formal estabelecia-se como um marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro, constando na pauta de suas lutas os esforços em denunciar e destacar a carência de diretrizes que objetivassem a orientação e a formulação de projetos comprometidos com a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, como também propusessem o envolvimento com as práticas pedagógicas, a partir das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos deveriam encaminhar.

Coerentemente com o protagonismo negro no cenário político e em suas estratégias de promover uma educação antirracista, o Estado brasileiro vem formulando ações, no sentido de prover políticas e programas de valorização da identidade e da cultura dos povos negros, assinalando um quadro de intenções que visa a erradicação do racismo e da discriminação racial, pois de acordo como o grifo de Cavalleiro (2006, p. 16):

A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência.

Por isso, com a publicação da Lei nº 10.639/2003, se reconhece a necessidade de inserir ações afirmativas no currículo oficial da rede de ensino, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Assim, deve-se levar em conta que, conforme sinalizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41):

Embora tenha sido muito salientado o papel de reprodutora de mecanismos de dominação e exclusão, atribuídos historicamente à escola, cabe lembrar que potencializar suas possibilidades de resistência e transformação depende também, ainda que não exclusivamente, das opções e das práticas dos educadores.

Compreendemos que a educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem a missão de disseminar o respeito e a promoção da equidade humana, em resposta à lei que nos garante a igualdade, repudiando a distinção de qualquer natureza e assegurando a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade – Art. 5º, do capítulo 1º, dos direitos e deveres individuais e coletivos – Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Sendo obrigação do Estado proteger as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras e dos demais agrupamentos inseridos no processo civilizatório nacional – Art. 215, seção II da

cultura, inciso primeiro da atual Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Desse modo, persiste a preocupação dos governos, principalmente do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e outras frentes do Movimento Negro, em especial o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e grupos correlatos, criados em universidades, bem como escolas que buscam a composição de uma política nacional de educação encravada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas, perpetuando e apregoando as manifestações culturais do negro para as gerações vindouras.

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. (HADDAD, 2005, p. 5)

Com relação à Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), é importante esclarecer que ela determina a inclusão e a permanência, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da efetivação do temário “História e Cultura Afro-Brasileira”. Além disso, a Lei 11.645, sancionada no dia 1º de março de 2008 (BRASIL, 2008), obriga os estabelecimentos de ensino da rede particular e pública a inserir o estudo da “História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil”. Sendo assim, reconhecendo e valorizando a contribuição cultural, histórica, científica dos/as negros/as e índios, e sua maneira de ver e interagir com o mundo. De fato, essas leis configuram-se como um ganho, mas, sobretudo, como uma conquista resultante da atuação histórica dos movimentos sociais.

Já se passaram mais de dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, tempo suficiente para se reconhecer que muito vem sendo desenvolvido e recriado por diversas pessoas, em distintos lugares do Brasil, avançando no sentido da promoção de reais transformações nas relações sociais em prol da igualdade racial. Com vistas a tornar as disposições legais prescritas pela referida lei, foram desenvolvidas ações, experiências e práticas inovadoras, efetivadas por professores/as, gestores/as, estudantes e familiares, comprometidos com a melhoria da qualidade da educação, e, para tal, foram enfrentadas as inúmeras dificuldades tão presentes no processo da educação brasileira. O fato é que, em consequência, exitosas estratégias, elaboradas e divulgadas em redes de troca e apoio, se

materializaram, apontando novos caminhos e direções, e alimentando a crença em um Brasil mais justo para todos e todas.

No entanto, é preciso continuar adotando iniciativas que visem, em especial, a formação continuada dos/as docentes da educação básica, para que possam superar os desafios impostos às suas práticas pedagógicas a partir da Lei 10.639/2003.

De acordo com Paula e Guimarães (2014, p. 437), “essas iniciativas nem sempre são acompanhadas de uma reflexão acerca das suas implicações potencializadoras de uma produção de natureza teórico-científica sobre a formação continuada dos professores com foco nesse tema específico”. Os autores basearam-se em um estudo que objetivava analisar, em artigos publicados em revistas especializadas na área de educação, como as questões étnico-raciais apareciam na formação de professores/as. As análises demonstraram que raramente os estudos relativos ao tema incorporavam, em suas reflexões, as categorias de raça, etnia, preconceito e discriminação. Desse modo, os autores evidenciaram que as questões em torno das relações étnico-raciais eram marginalizadas ou invisibilizadas, na educação, especificamente na formação continuada dos/as docentes, isso antes da aprovação da Lei federal nº 10.639/2003.

No que se refere à formação de professores/as, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, em um dos seus encaminhamentos, refere-se à introdução da formação de professores/as, na seguinte perspectiva:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2005, p. 23)

Por isso, a formação de professores/as deve ser encarada como uma das principais metas das políticas públicas governamentais, bem como das ações empreendidas por instituições de fomento à educação. Nesse sentido, a narrativa do **professor Luís Gama** ratifica e denuncia a segregação dos estudos referentes às relações étnico-raciais, quando ele, lembrando, afirma que: “[...] durante toda minha formação, não foi abordado, nas instituições que estudei, sobre a identidade e a cultura afro-brasileira”.

Tal omissão, concernente ao estudo da identidade e da cultura afro-brasileira, ganha longevidade, deixando o passado, para se instalar também no presente das salas de aula de professores/as que não conseguem fazer de suas práticas pedagógicas, exímias oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada e distorcida do povo negro.

Meus avós paternos eram negros de traços bem chegados ao povo africano [...]. Minha família é negra, alguns mais outros menos, contudo não havia conversas entre eles sobre a negritude, apenas se consideravam com eram [...]. Mas, em todo esse tempo [ensino fundamental] eu não ouvi falar em cultura africana ou cultura afrodescendente, foi um discurso sobre o qual não tive acesso. [...] no segundo grau, ouvi falar um pouco sobre a cultura negra, porém ainda não compreendia sobre o assunto. Depois que terminei, fiz o vestibular da UNEB 2000²⁸, [...] só assim tive a oportunidade de conhecer e estudar a cultura afrodescendente e também passar um pouco para os meus alunos, mesmo assim não foi um estudo que me deu segurança para trabalhar especificamente com essa cultura. (Professor Milton Santos)

A fala do **professor Milton Santos**, além de se coadunar ao depoimento do professor Luís Gama, no aspecto da abordagem da questão racial como algo “sobre o qual não se teve acesso”, e quando se teve foi de maneira insipiente, também me endereçou à afirmação de Nóvoa (2003 apud NETA, 2012, p. 295), quando nos diz que: “[...] ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha”, pois o espaço escolar impõe desafiantes instigações tanto para o/a aluno/a quanto para o/a docente. São provocações que despontam na rotina de nossas escolas, pressupondo que o/a docente tenha que se servir das suas salutares experiências de vida, mas que estas são insuficientes. Por conseguinte, tornar-se necessária a ampliação contínua da nossa condição de aprendentes, dispendo-nos a conhecer melhor o mundo, a nós mesmos e aos outros.

Em vista disso, a formação docente se revela como um salutar procedimento para subsidiar a resolução dos inconvenientes causados pela omissão das questões raciais, étnicas e da História e Cultura da África e afro-brasileira, na formação inicial de muitos/as professores/as.

Portanto, nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais

²⁸ O Programa REDE UNEB 2000 é como ficou popularizado o Programa Intensivo de Graduação desenvolvido pela UNEB, desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia.

no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais. (CAVALLEIRO, 2005, p. 14)

Definitivamente, ainda é preciso investir maior esforço para que seja possível realizar um significativo salto, no intuito de minorar o fosso histórico, responsável, entre tantas coisas, pela ausência de qualidade na educação dos/as negros/as no Brasil, pois, quando se analisa o povo negro, no campo educacional, sua desvantagem também é destacada, o que condiciona seu estatuto de cidadania como de “segunda classe”. Esse déficit educacional entre negros/as e brancos/as nos revela um índice elevado de cidadãos/ãs negros/as que, na contemporaneidade, têm dificuldades de acesso e permanência na escola, assumindo o caráter de excluídos/as. Logo, o que pretende a Lei nº 10.639/2003 é devolver o direito dos/as negros/as de se reconhecerem partícipes da cultura nacional, expressando livremente suas próprias concepções de mundo, e manifestando com autêntica autonomia seus pensamentos.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. (BRASIL, 2005, p. 10-11).

Isto é, os/as descendentes de africanos, europeus, asiáticos e dos povos indígenas precisam encontrar na escola condições de ter suas histórias, culturas e identidades reconhecidas e valorizadas. Nesta perspectiva, a escola deve ser produtora de conhecimentos e divulgadora de atitudes, posturas e valores, que se proponham a integrar todos e todas, igualmente, respeitando-se o direito à alteridade e rompendo com uma prática que, muitas vezes, insiste na negação do “outro” como ser humano. Isso exigirá condições materiais das escolas e formação adequada dos/as professores/as, portanto, aspectos indispensáveis a uma educação de qualidade.

PARTE 3

DOCÊNCIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ROÇA



Uma educação que valorize os saberes, sua engenhosidade, a vocação cultural e econômica. Que promova a conscientização através de encontros mobilizadores e criadores da cultura [...] e mergulhada na ideologia da participação. [...] militante da equidade nas relações nos diversos âmbitos: políticas, econômicas, sociais e de gênero.

(SOUZA et al., 2014, p. 165)

Temos presenciado vertiginosas mudanças protagonizadas pelo apogeu tecnológico, a consolidação do capitalismo e a pujança da industrialização, isto é, são mudanças conflitantes da globalização e de uma identidade organizada em redes, no entanto flexível e instável. Trata-se de um “prodígio global” que se incorpora ao “local”, “abalando instituições, transformando culturas, criando riquezas e induzindo a pobreza, incitando a ganância, a inovação [...] impondo o rigor e instilando o desespero” Castells (2013, p. 17). Primoroso ou não, esse é o novo mundo prenunciando e difundindo elementos culturais que impactam, sobremaneira, a vida, a cultura e as tradições “locais”.

Nessa perspectiva, apresenta-se a problemática da educação nos espaços rurais, pois chegamos a alcançar um cotidiano educacional com um sistema de ensino pensado e articulado para corresponder ao discurso urbanizador, que enaltece a fusão da escola aos ideais empreendedores (redes de riqueza, tecnologia e poder), inapropriados para as populações rurais. Esse modelo desenvolvimentista da sociedade coloca o campo num plano secundário, demográfica e economicamente, gerando, então, uma situação de confronto entre as culturas rural e urbana, numa visão dicotômica na qual o urbano é a referência e o parâmetro para a homogeneização cultural.

Dessa forma, a escola rural acabou sendo impulsionada a desempenhar os princípios urbanos como meta a ser alcançada, sendo concebida enquanto uma instituição que tem objetivos definidos, a partir da concepção dominante, e submetendo-se ao paradigma clássico, instituído pelo binômio superior-inferior, que foi engendrado a partir da noção de raça, que, no passado, classificou a humanidade em civilizados-primitivos, e no presente nos divide em desenvolvidos-subdesenvolvidos. Desta forma, Ferreira (2014, p. 53) observa:

O meio rural já vem, há algum tempo, sofrendo um processo de ocultação. A sua cultura vem sendo silenciada nos currículos, por exemplo, que são eminentemente urbanos; na formação de professores, que são formados a partir de uma cultura urbanocêntrica [...].

A autora, de modo geral, apresenta-nos uma estrutura baseada na ação pedagógica realizada e desenvolvida, tendo como base os modelos transportados das realidades oriundas das escolas urbanas. Assim, desconsiderando a influência das relações sociais próprias do meio rural, de seus padrões culturais e, fundamentalmente, a inventividade, os valores de cada pessoa e das comunidades da região. Nessa perspectiva, a resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) nº 103/2015 (BAHIA, 2015),

corroborando com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, traz no art. 2º a diversidade populacional do campo, que é compreendida por:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os povos indígenas, os caboclos, os moradores de fundo de pastos e outros que produzam suas condições materiais de existência com base no trabalho rural. (BAHIA, 2015)

Desse modo, a citada resolução evidencia a necessidade de uma formação inicial e continuada das populações rurais e dos profissionais da educação, em consonância com a realidade local e o respeito à diversidade dessas populações, em todos seus aspectos. No entanto, o presente Documento Referencial, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e africana, confirma a urgência em se trabalhar pedagogicamente no fortalecimento e no desencadeamento dos processos de afirmação das identidades historicamente negadas e distorcidas, como a identidade negra.

Não obstante, a docência na roça em classes multisseriadas tem sido considerada no bojo da educação básica, isto é, como parte constitutiva desse todo, pois, se observarmos o que diz o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, percebemos que as orientações estão dispostas por níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior.

A própria Lei 10.639/2003 baseia-se na seriação, exigindo-nos recorrer à autonomia como sistema ou ao estabelecimento de ensino para compor projetos pedagógicos e currículos que cumpram a referida Lei Federal, driblando as orientações que, nas entrelinhas, reforçam as características seriadas quando, por exemplo, sugerem olhares mais disciplinares sobre a temática, destacando que conteúdos referentes à História e à Cultura afro-brasileira sejam, em especial, ministrados no âmbito das áreas de Educação Artística, de Literatura e História do Brasil e de Geografia.

Por conseguinte, vale ressaltar que a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes consideram indispensáveis a colaboração das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, bem como a comunicação com estudiosos/as e movimentos sociais para que auxiliem nas discussões, oferecendo subsídios e novos saberes, atitudes, valores e posturas.

Nesse sentido, este Documento Referencial entende que o combate à violação e à privação da identidade e da cultura negra acontecerá, dentre outras coisas, pela ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e a recriação das identidades provocadas por relações raciais, bem como pela formação que precisa ser oferecida, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nos territórios rurais.

3.1 Escola da roça: das experiências de negação à afirmação das diferenças

No prólogo que abre a referida seção, percebemos as tensões da globalização e suas interferências nas ruralidades, isto é, a cultura hegemônica, metropolitana, citadina e globalizada, constitui um não-hegemônico-rural e agrícola, que emerge para várias ruralidades. Incontestavelmente, a roça, enquanto espaço cravado no tempo, revela-se determinada por relações sociais, por isso é também resultado dessas relações. Em vista disso, identificam-se as marcas constitutivas da sociedade “global” no “local”, traduzindo suas finalidades pelos processos de mecanização e tecnologização; observemos as motos, celulares, tratores, antenas e o inglês ensinados nas escolas. Portanto, “realidades de nosso tempo presente”.

Diante do “novo rural”, percebe-se a necessidade de expor a noção de rural a partir das mudanças que aconteceram no decorrer da década de 1990, tais quais: a queda do socialismo, a robustez dos movimentos raciais, a crescente liberalização agrícola, a globalização, a crise do desemprego e a crise ambiental, respingando nas representações e nas práticas, colocando o rural não apenas como o agrícola, de paisagem bucólica vinculada à natureza, assim como constata Lima (2005, p. 45): “opondo-se ao rural agrícola homogêneo, a ruralidade tonar-se o rural da diversidade [...]”.

Nesta perspectiva, a “roça”, como locus desse Documento Referencial, é, inevitavelmente, um “novo rural”, com ruralidades que já foram desconstruídas, mas que, paradoxalmente, ainda estão presentes na “roça”, ou seja, são espaços rurais onde o povoamento é disperso em relação à sede do município, sem a presença de bens e serviços (políticos, econômicos e sociais), pois estes estão concentrados na área urbana, mantendo o “rural” entrelaçado à cidade. Não se pode falar de uma ruralidade generalizada, pois ela se expressa de maneiras particulares, em universos culturais, sociais e econômicos distintos. Sendo assim, a “roça” é concebida aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13),

tomando-a como uma “‘ruralidade específica’ envolta, principalmente, na semiótica da terra”.

Em vista disso, a escola da roça – que conhece numerosas formas de desigualdade, por estar inserida em um contexto de antigo patriarcalismo, clientelismo, escravagismo, e por ter experimentado a violência do abandono institucional, baseado na lei do mais forte e na demonstração do poder evidenciado pela injustiça social e a exploração do trabalhador/trabalhadora, vítimas da ambição dos antigos coronéis – é impelida a assumir outra proposta, visto que já não é possível caminhar na contramão da história, restringindo-se ao aspecto de uma educação voltada para a padronização e a homogeneização do ensino.

É neste cenário da escola da roça, que não se erguia em prédios escolares e que, por isso, improvisava as aulas nas residências das próprias professoras, não raro, sendo também as merendeiras, em que foram vivenciadas, na condição de alunos/as, as primeiras experiências dos/as professores/as de classes multisseriadas. Por isso, a escola da roça aparece nos memoriais como um espaço “de ressignificação das identidades do/a professor/a da roça, levando em consideração as experiências às quais foram submetidos/as e o uso delas em suas práticas” (RIOS, 2015, p. 58). Tal abordagem é importante para este documento, pois demonstra os primórdios da educação desses/as professores, fazendo-nos visualizar algumas carências e ausências, que marcaram sua chegada ao ensino, e os respingos desse contexto em suas práticas docentes.

Os **professores Clementina de Jesus, Manuel Querino e Luís Gama** nos oferecem, através de suas narrativas, a oportunidade de compreender como aconteceram algumas experiências, inclusive os seus respectivos processos de alfabetização, nas escolas multisseriadas da roça, por volta da década de 1970 e 1980, evidenciando a condição física e o trabalho de seus professores/as.

Nos meus anos iniciais de escola, foi em minha casa, onde funcionava a escola. A merenda quem fazia eram as alunas e minha mãe, que também era a professora [...], era uma classe multisseriada, pois naquele tempo na zona rural não se falava de classe seriada. Era matriculado o aluno desde o ABC até aquele que já sabia ler, escrever, fazer uma carta e realizar as quatro operações [...]. Comecei minha prática como docente em uma classe multisseriada [...]. Eu não tinha formação e o ensino não fazia tanta diferença, de quando estudei, pois não estudava conteúdos, não fazia provas e as crianças estavam lá para aprender a ler, escrever e fazer contas. (Professora Clementina de Jesus)

Lembro muito bem da minha primeira escola, no primário, pois marcou a minha infância, por ser multisseriada e por ser na própria casa da

professora. Era maravilhoso, onde todos os alunos eram colocados em uma mesa bem grande, sentados em bancos também de madeira, em volta da mesa. Lembro também que era colocado um quadro pregado na parede, onde a professora escrevia as atividades para os alunos; então, ela deixava os alunos fazendo as atividades e tinha que fazer outras funções, como a merenda e também a comida para os familiares. Era assim a rotina, todos os dias de aula. [...] Eu concluí a 4ª série, mas como não tinha opção de continuar estudar, por que para continuar só na sede ou em povoados distantes, por esse motivo eu continuei, no ano seguinte, como assistente da professora, para não ficar sem estudar. (Professor Manuel Querino)

Aos sete anos, entrei na escola primária, na localidade onde morava. Estudava na casa da professora, pois não existia prédio ou colégio. Recordo-me que não tinha cadeira para sentar, sentávamos num banco ou no chão e colocávamos os materiais sobre as pernas. Era uma classe multisseriada. A professora ensinava a ler e fazer contas. Nós não podíamos nos expressar durante a aula, ou seja, não podíamos opinar sobre qualquer assunto e qualquer desobediência éramos castigados, levávamos ‘bolo’ com a palmatória. (Professor Luís Gama)

O primeiro contato dos/as referidos/as professores/as na escola da roça, foi como estudantes de classes multisseriadas, logo um espaço em que as constituições e ressignificações identitárias como docente passaram pelas saídas, desistências, interrupções e pelos “problemas com a estrutura física das escolas; [...] a busca pela escola da cidade para a complementação de estudos; o papel da família no processo de inserção na escola; a relação escola/trabalho [...]” (RIOS, 2015, p. 58).

Por consequência, quando Clementina inicia sua prática docente, em uma classe multisseriada, ela aplica o mesmo método tríplice de ensinar a “ler, escrever e fazer contas”, visto que a docência pode ser abordada em função da experiência compreendida como um procedimento aprendido espontaneamente, resgatando-se “as fontes pessoais, história de vida e experiências escolares anteriores”. Assim se constroem as representações das práticas pessoais necessárias ao novo ofício, nesse caso a docência.

Os trechos narrados por Clementina, José e Luís, embora se refiram a itinerários percorridos em tempos e localidades distintos, são equivalentes entre si, tanto quanto a outras escolas da roça. Portanto, entre os anos de 1960 a 1990, as escolas rurais não tinham sido largamente construídas em estruturas de prédios escolares, e, nesse caso, havia a preponderância das “escolas domésticas”, que tinham, além da boa vontade das famílias, sérios inconvenientes referentes à estrutura física, à composição das aulas, marcadas pelo improvisado e sua alocação em cômodos pequenos e apertados ou em outros espaços, tais

como casas de farinha, avarandados, salões cedidos pelas igrejas e mesmo à sombra de árvores.

A “escola doméstica”, que hoje ocupa um espaço afetivo nas lembranças do professor José, representa as marcas do contentamento por essa “primeira escola multisseriada”, que “cravada” na rotina familiar, reservava a mesa grande para rodeá-la de “alunos sentados em bancos de madeira”, enquanto a professora deixava no “quadro pregado na parede” uma atividade escrita que a favorecia na distribuição do tempo destinado à execução de outras atividades. Ora, o relato do professor, permite-nos identificar uma outra característica subjacente a essa escola rural, o fato de que a professora leiga exercia múltiplas funções, designando-a à realização de um exaustivo e acumulativo ofício, como merendeira, servente e dona de casa.

As condições de vida e de trabalho dos professores leigos bastante adversas e os salários muito baixos exigem deles múltiplas atividades, tanto docentes quanto administrativas, comerciais ou agrícolas, para complementar a renda familiar, ou mesmo para sobreviver, o que configura, em alguns casos, uma ‘quádrupla jornada de trabalho’. (STAHL, 1986, p. 20)

No entanto, foi a presença desse formato de professor que permitiu, em muitos lugares rurais e longínquos, o funcionamento de escolas, e a impossibilidade de substituí-los por docentes devidamente formados para o exercício da profissão, respeitando-se as especificidades identitárias do contexto rural, que programas foram desenvolvidos com métodos e técnicas voltados para a capacitação direta desse tipo de profissional, como foi o caso do Projeto HAPROL, do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia.

Naquele tempo, a minha professora-mãe fazia um curso de formação [...] chamado HAPROL, com nível até a 8ª série, mas não se falava ou tratava de preconceito, não falava nada sobre o negro, pois, naquele tempo, tudo era devagar, ou não existia. Por falta de conhecimento da professora ou da comunidade local, éramos ignorantes, mas não tão preconceituosos como hoje. [...] Depois que eu entrei no curso de formação LOGOS II, que tudo foi mudando aos poucos. (Professora Clementina de Jesus)

Clementina nos leva “àquele tempo” dos vários programas que evidenciavam o interesse generalizado, por parte dos governos e instituições, em tentar reduzir o grande contingente de professores leigos no país, através do preenchimento da lacuna formativa

desses docentes. No entanto, destaco apenas dois: o Projeto HAPROL e o LOGOS II,²⁹ iniciativas lembradas nos discursos da professora, que tiveram o propósito de solucionar a questão, sem negligenciar as características regionais, atendendo a necessidades e condições específicas. Contudo, torna-se improvável uma análise minuciosa, pois os documentos existentes não permitem conclusões sobre a eficácia dos programas como relação à qualidade da formação dos professores leigos. De acordo com Stahl (1986, p. 21), “há enorme carência de informações a esse respeito. As que existem raramente analisam os resultados obtidos”.

Apesar desses programas terem ajudado a formação dos/as professores/as leigos/as, existiram aspectos negativos que atrapalhavam o processo, dos quais destaco: a complicação no deslocamento para as reuniões e testes, realizados no núcleo dos programas, situados estrategicamente na sede do município; o esgotamento, decorrente das dificuldades em compreender os materiais preparatórios para a submissão aos testes e pela falta de habilidade em leitura com o método do estudo independente, isolado.

A distância dos centros urbanos, a falta de transporte, a baixa renda, as duras condições de vida e de trabalho, levam-nos ao isolamento e desânimo, limitando ou mesmo impedindo a frequência a cursos de formação e aperfeiçoamento profissional e explicando, ao mesmo tempo, a alta taxa de evasão que costuma ocorrer nos cursos dessa natureza. (STAHL, 1986, p. 20)

O saber dos/as docentes expressos aqui pelas escritas de si e do mundo da vida, permitiu-me historicizar, pelos processos de formação e profissionalização destes/as, algumas particularidades que, agregadas, intensificam a perspectiva adversa e hostil, no tocante à escola da roça, principalmente referindo-se às classes multisseriadas. Reconhecer as mazelas das suas escolas primárias, as dificuldades de suas professoras, que também eram mães, vizinhas, alguém familiar e, muitas vezes, sem preparo, não significa dizer que a escola multisseriada foi um “mal necessário”, mas o que foi possível de ser feito, quando o “mal autêntico” foi o abandono pelo Poder Público e pelas autoridades, que viam a roça como um espaço infértil, logo incapaz de gerar ALGUÉM, de SER ALGUÉM. Esses professores foram “marcados” pela exclusão e a diferença do NÃO-SER e, ainda assim, subverteram a lógica homogeneizante que, ao invés de admitir a incapacidade e a negligência em oportunizar uma escola da roça estruturada, numa concepção respeitosa ao

²⁹ Projeto LOGOS II, do MEC, desenvolvido em convênio com as Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas (STAHL, 1986, p. 21).

seu contexto, preferiu impor o padrão seriado urbano de ensino (HAGE; SILVA, 2015). Portanto, o modelo urbanocêntrico é a maior dificuldade enfrentada pelas escolas e classes multisseriadas, pressionando os/as docentes a sistematizarem as aulas pelo princípio da fragmentação e da setorização do tempo, do espaço e do conhecimento, no cotidiano escolar.

Por essas e por outras alegações, percebo que, quando se fala em escolas da roça, é comum retratá-las numa atmosfera de vastas carências; começando pelos recursos humanos, pela estrutura física, chegando ao pedagógico, portanto, fatores que, decididamente, contribuiriam para um ensino de qualidade. Diante desta premissa, recai sobre essas escolas um pesado fardo, uma herança do processo de marginalização, sutil, perverso e institucionalizado.

Esse panorama é resultante de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçado em nosso País, que nos deixou como herança, um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho e de formação específica para atuar no meio rural, além de salários desestimulantes para o exercício profissional. (SILVA, 2003, p. 29)

Embora existisse todo tipo de impedimento, atravancando o trabalho pedagógico realizado nas escolas rurais, não se pode negar que, em um aspecto, ela (a escola) foi competente. Pois, durante vários anos, e, infelizmente, ainda hoje, um expressivo número de escolas rurais desempenhou um papel marcado por ações irresponsáveis, capazes de roubar ou minar a identidade de alunos e alunas.

Quem duvida que a escola, no campo, desempenhou esse papel? Quem duvida que, em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua auto-estima? (MOURA, 2003, p. 19)

Essa escola da roça foi fiel ao projeto que negou o acesso à educação, desrespeitando cruelmente a realidade onde estava inserida, enfraquecendo a capacidade de crescimento local. Os povos da roça foram impossibilitados de encontrar na escola os livros que continham os saberes científicos e populares, a história das civilizações e também a história do seu povo, afinal, tudo o que era gerado no meio do povo recebia o rótulo de folclórico e ridículo.

Muito se tem criticado o caráter monocultural da educação escolar, assentada em uma visão essencialista, universalista e igualitária, que procura legitimar um determinado projeto civilizatório, em contrapartida, a roça constrói seus saberes a partir da acolhida nas histórias de vida, nas crenças, nos valores e na experiência dos alunos e alunas da roça [...]. (RIOS, 2011, p. 172)

O resultado da prática pedagógica monocultural, destacada pela autora, é, entre tantas coisas, um território rural de pessoas que, durante esse processo de educação descontextualizada, se percebem sem identidade, sem o sentimento de pertença e valorização. Por isso, no Brasil, o meio rural sertanejo apresenta os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade, dificultando a constituição dos povos do sertão, como atores/atrizes empoderados/as. Essa infeliz realidade se origina daquilo que Moura (2003, p. 18) denuncia:

A escola, no Nordeste, vem ensinando durante décadas, aos alunos que: eles, para serem felizes, teriam de migrar para as grandes cidades; teriam que abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultura era o cabo na enxada e o trabalho penoso que seus pais realizavam porque não sabiam ler; que deviam aprender bem para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pé rapado; ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade.

A parceria da escola com o discurso elitista e urbanizador gerou um modelo de desenvolvimento excludente, com competência suficiente para estabelecer uma prática pedagógica que se opunha à dinâmica social e existencial dos povos da roça. Nessa perspectiva, a didática, as técnicas e as maneiras de ensinar de determinados professores tornaram-se perigosas e desastrosas ferramentas de simples repasse das informações para quem, supostamente, “não tem conhecimento”.

A roça é apresentada como um não-lugar identitário, ser alguém, possuir a identidade de ‘ALGUÉM’ significa sair da roça, deixar a roça e estudar para não correr o risco de ser um ‘ZÉ NINGUÉM’. O efeito de sentido produzido pelo indefinido ‘NINGUÉM’ produz uma ideia de marginalidade social, de exclusão, de ‘não-ser’. (RIOS, 2011, p. 138)

Nessa perspectiva, a **professora Clementina** aventurou-se por caminhos sinuosos, para visitar tempos, espaços e sentimentos incômodos e embaraçosos, durante sua travessia rumo à docência. Abriu comportas e deixou escoar pertencimentos reais, no entanto, encharcados por águas turvas que representam a estigmatização simbólica das “suas diferenças”.

Quanto a minha formação no 2º grau, eu fiz em Itiúba, no curso LOGOS II, que conferia o nível de 2º grau completo. Sofri preconceito, por parte de alguns monitores e colegas de curso, porque residiam na cidade ou em povoados. Eu morava em uma fazenda, com pessoas pouco desenvolvidas, sem formação, e, ao chegar na cidade, aprendi a ver as diferenças, como algo negativo, por ser negra, de baixa estatura, [ter] estudado em uma escola da zona rural, com uma professora sem formação. (Professora Clementina de Jesus)

Clementina reproduz, enquanto narra, uma compreensão que fora prejudicada pela ótica do “outro”, quando se refere à fazenda onde morava como um lugar “com pessoas pouco desenvolvidas”. Em vista disso, Clementina vai buscar formação, pois ela precisava adquirir poder, afinal, “estar na escola da cidade implica em um movimento de ‘tornar-se’, o qual delinea, para os alunos e alunas da roça, novos modos de ser e estar no mundo, novas identidades” (RIOS, 2011, p. 137). Ainda assim, na relação com o “outro” da cidade, ela se encontrou com as diferenças, com “algo negativo”, uma vez que o “outro” da cidade produz a singularidade do problema de ser negra, ter baixa estatura e ser da roça, elementos que engrossam a composição do mito do feio, do ruim e do bicho-do-mato.

Tal mitologia tem o poder de tornar a “cidade” um espaço repleto de expectativas e exigências, por certo, um pesado desafio colocado a esse específico sujeito, que toma como marco referencial o branco, a alta estatura e o urbano, desse modo, constituindo e “rompendo uma das figuras características do mito – a identificação – e impondo a marca do insólito, do diferente” (SOUZA, 1983, p. 26).

Ser o que Ciampa chama de “um outro *outro*” (1998, p. 79, grifo do autor), exige enfrentar exaustivamente os desafios impostos pela travessia roça-cidade, como uma “mudança significativa – um salto qualitativo”, que surpreende com suas armadilhas, consequentes da sólida fusão econômica-política-ideológica, sutis e hábeis na definição, bem como na estruturação favorável à “produção de bens e dominação”, em nome da homogênea parcela da qual o “da roça” não faz parte.

Neste sentido, “ser-no-mundo” como “alguém” de ascendência “fincada” na roça, muitas vezes, foi experienciar o constrangimento movido pelo discurso formulado por brados que foram ditos, permanecem ditos e estão por dizer. Tudo isso reafirmando, dessa maneira, estereótipos que apregoam um sertão:

[...] miserável, da seca, das vítimas, dos pedintes e dos injustiçados. São imagens e elementos difundidos, salientando o sertão como um lugar de êxodo rural, de ínfimos progressos e sem nenhuma perspectiva para se

viver bem, sempre revelando os seus aspectos mais adversos. (SOUZA; SANTOS, 2013, p. 81)

Diante do exposto, esteve a escola da roça, durante muito tempo, apoiando, de forma eficaz, a formação daquilo que Foucault (1987, p. 124) denominou de “jogo de sinais-obstáculos que possam submeter o movimento das forças a uma relação de poder”, para corroborar com a ideia da desqualificação identitária, sempre presente e disposta a manter enfraquecido o sentimento de pertencimento à cultura da roça.

Trata-se de representações imagéticas ressaltando a negação da roça como espaço de produção de ALGUÉM. Esse discurso, que apresenta a roça como um “não lugar identitário”, infelizmente ainda é atual, o que nos faz questionar e refletir sobre os elementos que compõem a prática pedagógica dos docentes dessas escolas, visto que os aspectos multiculturais e as várias facetas da diversidade estão presente na escola, exigindo e demandando a habilidade de processá-los, vislumbrando sua pertença ao contexto histórico atual, provocando a indagação a respeito do projeto de educação e sua missão frente à realidade que se apresenta. Da mesma forma, exortando as instituições responsáveis pela formação docente e a promoção do conhecimento que: “[...] os cursos de formação de professores/as façam da participação na luta pela solução dos problemas da escola pública contemporânea” (MOREIRA, 1995, p. 14).

Por isso, a preocupação em pensar uma escola da roça que compreenda a sua geografia, vegetação, hidrografia, clima e gente, não apenas por um único prisma, e que não se anulem as dimensões de sua contextualização, identidade, cultura e diversidade. A escola, inevitavelmente, é o espaço de/para diversidade e, quando se restringe o olhar para a diversidade existente nas salas de aula das escolas da roça, notam-se os membros de uma minoria cultural que precisa se sentir acolhida. Assim, da mesma maneira que identificamos o modelo de beleza e a concepção de feiura que enclausurou o/a negro/a em uma conotação pejorativa, tendo suas raízes nos fatores históricos do colonialismo, o espaço geográfico brasileiro, como um todo, vem sendo representado por um modelo de espaço, ambiente e sociedade, urbanocêntrico, negando o patrimônio natural e cultural daquelas regiões distantes das densas povoações, das terras cultivadas ou do litoral, portanto regiões a que se acostumou chamar de “sertões”. Assim, os “sertões” foram sendo, conseqüentemente, estereotipados e associados a opiniões que remetem ao colonialismo e ao arrefecimento do sentimento de pertença.

Desse modo, a escola da roça somente poderá contribuir para que a desproporcional dívida, com as respectivas culturas, seja quitada, a partir da capacidade de acolher dignamente a diversidade. Isso significa que a cultura escolar, a prática docente e as políticas de formação de professores não poderão debater a questão da diversidade, senão no âmbito de um quadro mais amplo.

A diversidade já faz parte do cotidiano escolar, visto que está devidamente marcada e representada pelas experiências trazidas pelos estudantes de outros espaços, culturas, vivências e experiências. Sendo assim, não será suficiente que o professor/professora, a trate de maneira pontual e sucessiva, por exemplo, aproveitando-se de uma data no calendário, como se aquele evento fosse uma “atração turística” que precisasse ser visitada esporadicamente e de onde, volta e meia, trazem-se “*suvenires*”, como se tivesse sido devidamente conhecida e aprofundada, de maneira global e em toda a sua complexidade, por meio de ações concretas. Pois já se sabe que tais práticas não serão suficientes para desfazer os padrões de homogeneização presentes no funcionamento escolar, responsáveis por tornar culturas, negadas e silenciadas, submetidas a mecanismos sutis de normalização. As ações concretas a que me refiro dizem respeito àquelas que contribuem para o desenvolvimento da consciência coletiva dos/as estudantes, motivando-os/as a empreenderem ações úteis para a vida e a participação em suas comunidades. Nesse sentido, Santomé (1995) é eloquente, ao dizer que:

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos [...] nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente de plantão. (1995, p. 159)

Por conseguinte, o trabalho docente é centrado na coletividade humana, muito embora esteja a coletividade, na maior parte do tempo, restrita a um ambiente fechado, o/a docente volta o seu objetivo para o “outro coletivo”, por isso, a solidão do/a professor/a é acessível a um todo, a uma coletividade, o que apresenta diversas consequências, pois o/a docente constitui o seu trabalho no isolamento, mas de maneira extremamente visível e vulnerável à atenção e aos olhares de um público de alunos/as, sem poder sucumbir a suas emoções ou mesmo dissimular suas dificuldades.

Sendo assim, no tocante à docência na roça, espera-se que o/a professor/a respeite e inclua dignamente, no seu trabalho, os saberes dos povos que estão no entorno da escola, incorporando, ao cotidiano escolar, a engenhosidade, a vocação cultural e econômica

desses povos. Do mesmo modo, promovendo o estudo histórico e conscientizando, entre outras coisas, sobre as mazelas e a marginalização que vitimam determinadas culturas e que têm sua gênese num passado histórico. Afinal de contas, toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação multicultural, baseada no reconhecimento e na valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que cooperaram na fundação da nossa sociedade, enquanto multiétnica e multirracial. Entretanto, quando, de modo geral, nos atemos à transmissão e à socialização de conteúdos cognitivos e aos princípios pedagógicos, portanto dimensões que caracterizam a prática do ensino docente, nota-se a arrasadora presença das culturas hegemônicas, em agravo daquelas que Santomé (1995) considera ausentes da cultura escolar.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: [...] As etnias minoritárias ou sem poder. [...] As sexualidades lésbicas e homossexual. A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres. O mundo rural [...]. (1995, p. 161-162)

Assim, é preciso que o/a professor/a se predisponha a reeducar os sentidos e as próprias atitudes para se esmerar, no sentido de superar as inúmeras formas de discriminação presentes na sociedade e nas escolas, sejam elas contra as mulheres, os homossexuais, os deficientes, os nordestinos, os imigrantes e os/as negros/as, dentre “outros”. A escola da roça que conhece e vivenciou experiências de negação e exclusão, seja na condição de vítima ou na condição de algoz, deve estar atenta ao aspecto multicultural, e irmanada ao reconhecimento da diversidade e da equidade das culturas, raças, etnias, confissões religiosas, orientação sexual, gênero e outras formas de expressão identitária.

Diante dessa perspectiva, espera-se dos/as docentes das escolas da roça o compromisso e o zelo pelas práticas pedagógicas que contemplem e privilegiem a diversidade, numa perspectiva inter/multi e transcultural, portanto, segundo conceitos que inicialmente podem ser compreendidos como sinônimos, mas que, na realidade, são redimensionados e entendidos como específicos, pois a educação “intercultural” é tomada com base da relação estabelecida entre sujeitos culturais distintos, múltiplos; ao passo que a educação “multicultural” compõe o aspecto que visa a legitimação das identidades

minoritárias, enquanto que o termo “transcultural” está vinculado à reunião dos valores comuns às diferentes culturas, agregando entendimentos que respeitem essa diversidade.

[...] o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. (CANEN, 2007, p. 92)

No entanto, é preciso salientar que o/a professor/a só conseguirá dar conta desses movimentos teóricos e políticos, se estiver imerso num processo formativo que o/a encaminhe por percursos investigativos com relação aos potenciais e limites dessas abordagens, para a construção da identidade étnico-racial, nos espaços educativos, bem como no desenvolvimento reflexivo acerca dessa construção, a partir do ponto de vista daqueles sujeitos que são vítimas de preconceitos, discriminações e exclusão social.

Afinal, a análise dos processos de construção e reconstrução da identidade negra e suas implicações para uma educação voltada para a valorização das identidades marginalizadas, parte do entendimento da dinâmica desses conceitos (inter/multi e transcultural) imbricados – uno e trino, isto é, um só conceito em três conceitos; residindo na busca pela compreensão, dentro da percepção crítica de Bhabha (2013), que destaca a fronteira cultural através do encontro com “o novo”, não como uma mera caricatura ou continuidade do passado e do presente, mas revestido de uma outra interpretação do pretérito, transfigurado como um “entrelugar” que renova, interrompe e interpela a ação do presente. Neste sentido, a exemplo das lutas por reconhecimento identitário das minorias étnicas, diante do processo de precarização a que foram historicamente vitimadas; ou a “negociação” e resistência da cultura rural, ao invés de sua “negação” patrocinada pela conhecida trama que a posiciona dicotômica e bipolarmente.

Neste panorama, o/a professor/a é uma parte fundamental, transfigurado/a na imagem do/a educador/a, capaz de estabelecer o seu pensar-fazer com o dos “outros”, conclamando-os a olharem a complexidade da sociedade, acompanhando a diversidade que habita o “outro” por meio das “lentes” da curiosidade, de entusiasmo, desejo e respeito, como nos chama atenção Freire (1996, p. 38):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber

ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Por fim, espera-se da escola, seja ela da roça ou da cidade, um novo discurso, no sentido de romper com a prática pedagógica meramente informativa e enciclopédica, oferecendo lugar privilegiado à cultura e aos seus marcadores ideológicos, interculturais, multiculturais e híbridos.

3.2 Docência na roça em classes multisseriadas

Meio rural marginal, Educação rural marginal, Classes multisseriadas marginalizadas, [...].
Vozes do professor e da professora de classes multisseriadas silenciadas e negadas [...]. (HAGE, 2005, p. 31)

Conforme os recentes estudos e pesquisas estatísticas, o Brasil tem um expressivo número de escolas situadas em território rural, estando, dentre estas, as pequenas escolas de classes multisseriadas que representam, para as comunidades rurais, uma presença para além do pedagógico, visto que se revestem de um importante papel político, uma vez que os órgãos governamentais se mantêm distantes e muitas vezes indiferentes às especificidades e necessidades da cultura rural. Segundo os dados do Censo escolar, referente ao ano de 2007, existiam no Brasil 93.884 classes multisseriadas, deste número 17,62%, localizam-se no Estado da Bahia (MOURA; SANTOS, 2012).

Por conseguinte, deu-se, nas últimas décadas, o processo de nucleação das escolas rurais isoladas, ou melhor, distantes do “universo urbano” em escolas-núcleo, salvaguardado pela política de municipalização da Educação pública, vinculada ao contexto das políticas públicas nacionais, opondo-se ao contingente legítimo de estudantes matriculados no Ensino Fundamental, em classes multisseriadas, que vêm a ser aquelas que apresentam diversas peculiaridades, tais como um único professor responsável por “múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula” (HAGE, 2011, p. 100).

Tal realidade impõe às escolas multisseriadas uma carga excessivamente negativa, “considerada como não escola, [...]; os educadores-docentes, [...] não docente[s]; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente” (ARROYO, 2010, p. 11). Portanto, esse imaginário aviltante, que paira sobre as escolas multisseriadas, e que

não foi superado – ainda vistas por um prisma onde se escondem os limites segregadores da padronização típica urbana, seriada, moderna –, deve ser veementemente combatido, no sentido de revigorar a obstinação e a resiliência das classes multisseriadas, diante do voraz antagonismo governamental que tenta extingui-las.

A efetivação da nucleação chegou com a promessa de ser a solução, diante da precarização que compromete todo o processo de ensino-aprendizagem das escolas multisseriadas, e, diga-se de passagem, em qualquer escola, funcionando como uma espécie de “fórmula mágica” capaz de garantir as condições materiais, físicas e estruturais mínimas e necessárias para a qualificação da educação. Assim, a estratégia de nucleação das escolas rurais, por exemplo, no município de Itiúba, não esteve vinculada à preocupação de viabilizar as possibilidades básicas e existenciais das escolas da roça, mas, contraditoriamente, esteve a serviço do processo que rompeu com o acesso à escolarização, na própria comunidade em que viviam os estudantes, favorecendo a afirmação da prática centralizadora e, às vezes, autoritária, na transferência de recursos para tais escolas, sem se falar da oportunidade de fazer conchavos politiqueros, por meio dos transportes escolares que, embora inadequados, são locados³⁰ para a utilização na locomoção dos/as alunos/as dentro do próprio município (fluxo interno).

O fato é que apesar dos muitos elementos que contribuem, de forma contundente, para a articulação dos discursos e das representações negativas da prática docente, nos moldes das classes multisseriadas, são estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo, que sempre marcaram a história da educação nacional, seriam ainda mais alarmantes.

Nesse caso, é preciso prosseguir na contramão dos mecanismos que têm tentado desarraigar as escolas multisseriadas do chão da roça, construindo, dessa maneira, modos e fazeres que auxiliem os/as docentes no enfrentamento da lógica da seriação, que tem se constituído um dos graves impedimentos ao exitoso trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, pois o que se detecta é a incoerência iniciada já no planejamento pedagógico dessas classes específicas. Nessa perspectiva, o/a professor/a é insuflado/a a atender ao anseio de regulação ou acomodação ao planejamento das demais realidades da rede de ensino, de tal forma que os conteúdos programáticos de cada série/ano sejam

³⁰ Em Itiúba, infelizmente, ainda são usados ônibus lotados para o transporte de estudantes, pois os dois programas federais: o “Caminho da Escola” e o “Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar” (PNATE), que visam atender alunos moradores da zona rural, se mostram insuficientes para a dimensão territorial do município.

ministrados como se tratassem de uma turma seriada. Logo, ao término do planejamento, resta ao docente um exaustivo emaranhado de planos, objetivos, conteúdos e estratégias, evidenciando uma política educacional que compreende o trabalho pedagógico em classes multisseriadas de forma completamente equivocada.

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo. (HAGE, 2011, p. 101)

É preciso que se tome a defesa dos/as professores/as que vivenciam cotidianamente a docência em classes multisseriadas, posto que a solidão desse/a professor/a não é apenas o isolamento diante de uma coletividade de alunos. Trata-se de um isolamento que é sinônimo da omissão e do abandono do Poder Público. Por isso, defrontamo-nos frequentemente com os ressentimentos de professores/as, pais e membros das comunidades avizinhas às escolas multisseriadas, reclamando a ausência de suporte por parte dos órgãos ligados à promoção da Educação, reconhecendo o quanto são discriminados em relação às escolas urbanas, que gozam, por exemplo, dos privilégios de serem acompanhadas pedagogicamente e de receberem formação correspondente.

No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam. Os professores também expressam um sentimento de abandono que os incomoda bastante, por trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das secretarias de Educação. Eles se sentem desprivilegiados em relação aos professores que atuam nas escolas urbanas. (HAGE, 2011, p. 102)

Penso que diante daquilo que a epígrafe chama de “rural marginal”, pois “marginal” também é a educação rural e de “marginalidade” entendem bem as classes multisseriadas, visto que ali, costumeiramente, as vozes do professor e da professora são silenciadas, enquanto é negada uma formação que pretenda, ao menos, investigar o processo educativo em classes multisseriadas, na tentativa de compreender como o/a

professor/a é capaz de lidar com tantas diferenças em uma só classe e com alunos/as diversos/as, interagindo entre si. Alunos/as que carregam a expectativa de aprender novos conhecimentos, mas também o anseio de verem suas culturas e identidades acolhidas dignamente naquele espaço. Nessa perspectiva, a Resolução do CEE/BA nº 103/2015, reconhece a multisseriação como uma legítima organização de turmas na educação básica, desde que seja garantida a formação específica do/a professor/a e sem prejuízo da qualidade do ensino (BAHIA, 2015). No entanto, não fornece norteamentos exatos e elucidativos de como essa formação deverá acontecer, deixando imprecisões que ocasionarão a repetição equivocada de uma formação nos moldes do contexto seriado.

Em vista disso, o ofício do docente rural em classes multisseriadas é árduo, uma vez que pesa sobre o seu labor o desafio de resistir a uma prática em extinção eminente, pois para a vontade do Poder Público, essas escolas já se encontrariam desativadas, basta procurar, para não encontrar, políticas educacionais genuinamente imbuídas no atendimento de sua especificidade. Desse modo, em quais condições estará o/a docente diante do compromisso em corresponder ao cumprimento de leis importantes como a de nº 10.639/2003? Como estabelecer novas maneiras de trabalhar as relações étnico-raciais, contribuindo para a valorização da cultura negra, como forma de fortalecer os sujeitos negros da roça?

[...] com apenas a 5ª série, ingressei no trabalho em uma classe multisseriada, com 35 alunos e uma única sala de aula, não tinha cantina nessa escola, mesmo assim, era a escola modelo da região e época. O que eu ensinava era apenas ler, escrever e contar, pois não tinha formação nenhuma e não existia conhecimento sobre a cultura e identidade negra. Nos materiais didáticos apenas me lembro dos livros de história, que sempre tinham fotos dos negros acorrentados, sendo chicoteados e o 13 de maio, libertação dos escravos, e era isso que o professor passava para os alunos. Mesmo sem experiência na área, fui em frente, lutei, me esforcei, pois não havia professor formado nesta localidade, passei várias dificuldades, mas fazia o que eu sabia, que era ler, escrever e contar. (Professor Milton Santos)

Apesar do afincado demonstrado pelo **professor Milton** em atingir o seu melhor, a realidade implica questões contundentes que, apesar de ser ele (o/a professor/a) o elemento escolar mais importante para o aprendizado dos/as alunos/as, descrevem a condição do professor/a, nas escolas rurais, como precária, sobrepondo-se às condições de infraestrutura física e a abordagens pedagógicas. Isto posto, a qualidade analisada do ponto de vista da formação precária e do acompanhamento ínfimo ou inexistente dos professores

em exercício, decorrência do ostracismo e do desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, revela-nos o alto índice de analfabetismo. O baixo nível de escolarização e de formação dos/as docentes da roça que, durante muito tempo, atuaram como professores leigos, isto é, com apenas o ensino fundamental, pressupõe o cumprimento do objetivo de alfabetizar pela realização de três habilidades: ler, escrever e contar. Dessa forma, valendo-se do insuficiente conhecimento que possuíam, sobre as letras e os cálculos, ensinavam, a seu modo, as crianças, dispostas em uma classe multisseriada geralmente numerosa.

O trecho da narrativa do professor Milton traz ainda a velha característica do/a docente como um potencial mediador dos estereótipos presentes nos livros e materiais didáticos. Contudo, essa atitude acontece de maneira inconsciente, por parte de alguns docentes, pois se trata de uma ausência de percepção que tem ligação com a falta de uma formação apropriada para a condução crítica, e capaz de contemplar outras formas de ação e reflexão, por exemplo, “como estamos trabalhando o dia da Abolição? – Damos destaque apenas à Princesa Isabel e alguns abolicionistas mais conhecidos ou falamos das lutas de muitos homens e mulheres escravizados que lutaram contra a escravidão [...]?” (BRASIL, 2006, p. 168). Nesse contexto, a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) o 20 de novembro é mais significativo e afirmativo, confrontando o 13 de maio, que foi transformado no Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, dia de luta concreta do povo negro brasileiro.

As memórias do professor revelam-nos o quanto a sua formação, no tocante aos conhecimentos sobre a cultura e a identidade negra, deu-se de maneira nula, tornando-o indiferente às imagens e representações do negro apresentadas no material didático que era trabalhado.

Cabe lembrar que as numerosas dificuldades que ocasionaram o insucesso da efetivação da Lei nº 10.639/2003, no município de Itiúba, dizem respeito à escassez de acesso a materiais didáticos; o distanciamento de boa parte dos docentes da roça acerca da implantação da Lei; a inércia da Secretaria de Educação Municipal, quanto à inclusão dos conhecimentos a respeito da identidade e da cultura afro-brasileira no currículo escolar; bem como a ausência de estratégias específicas que pudessem concretizar debates reflexivos, constituindo momentos de formação e direcionamento para os/as docentes. Portanto, sinalizações que fazem parte também da Resolução do CEE/BA nº 103/2015 (BAHIA, 2015), por se compreender a cultura como matriz do conhecimento, mediante o

respeito à diversidade da população rural, em todos seus aspectos, inclusive no uso de materiais e livros didáticos que dialoguem com essa diversidade, considerando os saberes próprios das comunidades e em diálogo com os saberes universalizados.

Por outro lado, reconheço que a não-percepção dos/as docentes rurais de classes multisseriadas acerca dos processos de “naturalização” da discriminação que vitima as classes inferiorizadas, ou mesmo o “estranhamento” frente à obrigatoriedade de incorporar à sua prática, já tão sobrecarregada, o fomento às questões étnico-raciais, acontece, entre outras razões, pelo fato de que tais professores/as se percebem envolvidos por uma atmosfera subalterna, sendo descritos, simbolicamente, enquanto sujeitos também marginalizados e desqualificados. Logo, como confrontar o jogo das representações sociais do negro/a, se sua prática docente está tecida, classificada, engessada e atravessada por concepções deformadas?

O professor é o principal mediador dos estereótipos [...]. Contudo, essa ação mediadora parece ser inconsciente por parte dele. É nossa preocupação investigar as causas da ausência de percepção, pelos professores, desses estereótipos, tanto em relação ao negro quanto a outros segmentos sociais. Seria a formação do professor, orientada numa visão acrítica das instituições e numa ciência técnica e positivista que não contempla outras formas de ação e reflexão – responsável por sua não-percepção da ideologia que mediatiza e difunde? (SILVA, 2004, p. 73).

Desse modo, será preciso, antes de conclamá-los/as a incorporarem a luta pela dignificação do/a negro/a da roça e da cidade, oportunizar momentos formativos que inscrevam esses/as docentes nas tramas de suas histórias de vida, por meio de uma dinâmica prospectiva que reúna o passado, o presente e o futuro, visando fazer emergir um novo projeto pessoal e profissional, reconhecendo-se como um dos sujeitos partícipes da nação brasileira, a fim de desvelar o racismo sutil, porém ainda tangível presente na sociedade e na educação brasileiras.

Digo isso, partindo das experiências vindas da pesquisa-formação com os/as docentes da roça de classes multisseriadas, dos estudos que fizemos, das imersões em textos, nas melodias reflexivas da canção e no esforço em construir um projeto que pudesse ser aplicado com êxito, mas, que denunciava o quanto era preciso saber para ensinar. Saber da história, conhecer personagens, compreender contextos, transpassar o tempo a fim de fazer uma hermenêutica, ou melhor, a interpretação das palavras, avançando e alcançando também a vida. Isto é, para se entender e fazer uma “hermenêutica negra” o/a professor/a precisará estudar a história dos negros, desde a África. Necessitará

conhecer a realidade do negro, a partir da colonização europeia no continente africano, como também no Brasil. Deverá, com compromisso, problematizar o estigma da escravização presente na violência, miséria, pobreza e abandono social de nossas sociedades contemporâneas. Da mesma forma, precisará descobrir o lugar do/a negro/a em sua história de vida, para que, rompendo os grilhões de possíveis preconceitos imanentes, possa reagir diante da própria marginalização e da segregação do(s) outro(s).

Nesse sentido, a relatada pesquisa-formação oportunizou a profusão reflexivo-formativa desde um processo interior até o desembocar da experiência pessoal e profissional dos/as professores/as, fazendo emergir discursos que comunicavam suas inseguranças e hesitações, em relação ao trabalho pedagógico acerca da identidade e da cultura afro-brasileira, muito disso, em decorrência da quase total inexistência de formação sobre o temário e pela ausência de um repertório coerente com a diversidade cultural e racial de suas turmas multisseriadas.

Isto posto, não vislumbro outro caminho formativo senão aquele que ateste a necessidade de um coletivo [como o Ateliê (auto)biográfico] que, na sua vigência, permita, através do conhecimento, momentos formativos, reflexivos e de transformação humana, bem como conduza o/a docente pelos meandros das suas experiências de invisibilidade, seja como professor/a da roça, ou ainda como professor/a da roça em classes multisseriadas. Pois, a partir desse lugar, sejam eles/elas inseridos/as em um movimento reflexivo da prática docente, da importância do desenvolvimento pessoal, cultural e de competências sociais que os/as auxiliem em um posicionamento crítico nas suas vidas cotidianas, tal como em suas ações, em uma sociedade que vivencia impetuosa mutação.

Pensando nisso, a reflexão é parte substancial do processo de formação do/a docente, pois cada professor/a tem sua marca, o seu modo de registrar o pensamento. O ato de refletir é libertador porque desperta o que ele/ela tem de mais vital: o seu pensar. Isto é, o/a docente da roça de classes multisseriadas precisa, de modo consciente, tomar posse de sua prática, através da reflexão, ou seja, da apropriação de um corpo que é capaz de discernimento, libertando-se do prostrado “corpo dócil”, pois submetido ao castigo de uma prática docente isolada e desqualificada por estratégias de dominação, utilizadas por aparelhos e instituições de poder que recorrem a representações negativas das escolas multisseriadas, impondo-lhes um modelo de organização escolar/curricular seriado e urbanocêntrico. Assim, vejo as vozes caladas dos/as negros/as imbricadas às vozes silenciadas dos/as docentes de classes multisseriadas da roça.

3.3 Relações étnico-raciais e prática docente

Um dos objetivos da pesquisa-formação, realizada para fundamentar este documento, foi inserir os/as professores/as em alguns debates indispensáveis para a compreensão da categoria teórica identidade e cultura afro-brasileira. E para tal, foi necessário auscultar primeiro a história do negro/a passando pela África gloriosa e seus reinos, civilizações e cidades antigas, apresentando, dessa forma, o continente africano como “berço da humanidade”, a partir de suas contribuições para as ciências modernas. Mas também foi necessário analisar o início da exploração do continente africano, a diáspora dos povos negros, a rota da migração e a chegada dos/as africanos/as escravizados/as ao Brasil Colônia.

O referido projeto, intitulado “VEJAM COMO SOMOS PRETOS, PRETA, PRETINHA”, foi aplicado pelos/as professores/as em suas turmas multisseriadas, por isso teve os seus desdobramentos correspondentes às especificidades pedagógicas da multisseriação. Com relação à aplicação do mencionado projeto, relatou a **professora Chica da Silva**:

Os alunos mostraram não conhecer quase nada referente à África, ou seja, uns nem sabiam nada. Alguns tinham em mente que era um país de onde vieram os negros escravizados e que lá só existia pobreza. Minha maior dificuldade foi quando começamos a falar dos negros que foram escravizados, pois o preconceito por parte dos alunos ainda é muito grande, principalmente quando se toca no assunto. (Professora Chica da Silva)

É importante salientar que as formas de discriminação e preconceito de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali, por isso a professora Chica da Silva expõe a situação, dando ênfase à questão que, dentre outras razões, decorre do desconhecimento ou da insipiência de determinados conhecimentos. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visem a uma sociedade justa.

O relato da professora Chica, fez-me também recordar do quanto me sentia atraído pela majestosa África, ao passo em que folheava o livro didático de história. Nessa época,

eu era apenas uma criança estudando no antigo ginásial, sentado na carteira da frente, vestindo uma farda branca de escudo no peito com o nome do patrono, emprestado àquele colégio estadual, escrito em azul. Os meus olhos curiosos fitavam e pousavam por sobre o mapa-múndi não por que conheciam os encantos do imponente continente e as fascinantes histórias dos povos negros, nossos ancestrais vindos de lá. Eu apenas sabia o que via e lia sobre o continente africano, banhado ao norte pelo Mar Mediterrâneo, a Oeste pelo Oceano Atlântico e a Leste pelo Oceano Índico. Eram imagens estrategicamente ilustrativas que serviam ao objetivo de “verbalizar” informações acerca das dimensões cartográficas, relevos, flora e fauna do continente negro, mas que tinham também a tática de manter desconhecidas importantes visualizações, truncando as leituras sobre as identidades, as culturas, as existências e a origem da humanidade.

Em vista disso, o meu repertório sobre o território africano, assim como o dos alunos da professora Chica da Silva, não recebeu contribuições expressivas da escola, na verdade foi por meio da sua antiga ideia de currículo que, erroneamente, “aprendi” a respeito de uma “África” aprisionada a um passado adulterado por outros e ancorada em um presente marginalizado. Foi através dessa prática docente, reprodutora da simplificada diversidade africana, que eu acabei por “morder a isca” e subliminarmente foi atribuindo à Europa o que de fato é da África: o título de berço da humanidade.

As minhas primeiras experiências de exclusão e negação foram ambientadas na escola. Ali, andando pelos corredores, nas aulas de educação física, na fila da oração ou da merenda, eu pude conhecer o êxito da mentalidade racista e discriminatória que me lançava a um lugar inferiorizado, seja por ser filho de mãe solteira, por ser pobre, por meus trejeitos efeminados, ou ainda por ser negro. A escola me ensinou as baixas classificações que eram a mim atribuídas, a partir de uma escala de desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, pois conhecer esses sistemas classificatórios significa conhecer os nossos pertencimentos, os lugares que ocupamos na hierarquia social e as estruturas básicas de nossa personalidade. Dessa forma, aprendi, como aluno, a repugnância por todas as formas de rejeição e descarte da dignidade humana e, assim, aprendi que ser professor é ser algo a mais. E disso entende também a **professora Carolina**:

Acredito na escola que transforma vidas. Por isso, faço questão de trabalhar temas que ajudem nas reflexões, desenvolvendo nos estudantes o seu pensar e o seu escutar. A semana que trabalhei com esse projeto, foi vivenciada posturas e atitudes surpreendentes. Fiquei emocionada com alguns discursos. Mas também chocada, pois quando se fala de algo que

envolve pessoas, parte para o lado das emoções, onde todos querem falar algo que viveu sobre o assunto. Então, depois de uma atividade, um aluno fez a seguinte declaração: ‘Eu acho que os negros são feios. E eu tenho coragem de dizer. Tem gente que finge para ser educado’. (Professora Carolina de Jesus)

Definitivamente, o discurso do aluno da professora Carolina coloca-o na condição de vítima de uma história brasileira forjada, onde os heróis, ou melhor, os principais personagens são marcadamente branco-europeus. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista e etnocêntrico, em detrimento da historicidade dos/as negros/as que têm subtraídas, da história oficial, suas lutas de resistências, os registros de suas genuínas contribuições na produção das riquezas do Brasil e os conhecimentos advindos dos/as negros/as africanos/as.

[...] em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. (CAVALLEIRO, 2005, p. 13)

Por isso, a Lei federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), entre outras orientações, alerta para a inclusão das histórias dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, oportunizando a construção de uma imagem positiva do povo negro, a partir da história brasileira, superando a visão de passividade, tão difundida, evidenciando as muitas formas de resistência negra, ao longo dos séculos.

A história oficial não registra esses fatos gloriosos, [...]. Em consequência dessa ocultação da verdade, a juventude da América desconhece os seus poderes potenciais e a sociedade negra lamenta uma história frustrante e sem epopéia. (ASETT, 1986, p. 17)

Apesar da crescente difusão no Brasil, nos últimos tempos, de estudos e pesquisas relacionados ao negro, infelizmente, em sua maioria, não consideraram a ascendência africana, desmerecendo o passado historiográfico da África e remetendo-o ao mais completo esquecimento. Esquecimento esse, verificado durante a minha trajetória de estudante da Educação Básica, visto que estavam sendo negados e subtraídos da historicidade os relatos dos fatos jubilosos dos povos negros. Afinal, isso significaria incorporá-los à história nacional oficial. Desse modo, como, por exemplo, na condição de criança negra me enxergaria como tal? Reproduzir-me-ia no escravo marcado e espancado da senzala? É difícil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição

de utensílios, assim como é difícil perceber-se descendente daqueles que, por muitos séculos, têm sido marginalizados e massacrados.

[...] em geral, situações que não correspondem à experiência de vida das crianças negras [...], marginalizam a criança negra e não refletem o seu mundo. Levam-na também a introjetar, por vezes, o mundo do branco, desprezando o seu próprio mundo. (ASETT, 1986, p. 38)

A educação brasileira, principalmente no passado, não se mostrou suficientemente solidária com a historiografia africana, visto que, por muito tempo, o estudo da História da África pré-colonial, isto é, do período anterior à colonização europeia, foi desconsiderado ou postergado no currículo oficial. Tal hesitação comprometeu e maculou a compreensão da sociedade brasileira acerca da imensa riqueza e importância cultural, simbólica e tecnológica do continente africano, tendo fornecido, inclusive, condições para o desenvolvimento de comunidades em outras regiões (fora da África) em que se estabeleceu a combinação de elementos identitários de forma complexa e *sui generis*.

Os povos se tornaram sem cultura, sem história, sem identidade e mergulhados na bestialidade. Reinos e impérios foram substituídos por imagens de hordas e tribos primitivas em estado de guerra permanente, umas contra as outras, para justificar e legitimar a missão pacificadora da colonização dessas sociedades, ora em diante qualificadas como ignorantes e anárquicas. A exploração e a dominação brutal às quais foram submetidos os africanos exigiam que fossem considerados como brutos. Para justificar e legitimar a violência, a humilhação, os trabalhos forçados e a negação da humanidade dos africanos, era preciso bestializar a imagem desses homens e mulheres. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 28)

Ainda hoje, as imagens que são apregoadas sobre o continente negro sucumbem aos vestígios de um palácio real, dos seus reis, de um império, das formas políticas de organização baseadas em clãs, linhagens e parentescos, ou de uma cidade moderna africana, com seus edifícios, estradas, pontes, portos, empresas e minerações, contribuições do ex-colonizador. Muito pelo contrário, são imagens que nos alcançam, vindas de diferentes veículos, suficientemente capazes de minimizar todo legado histórico e toda sabedoria produzida, há milhares de anos, por autênticos e distintos povos africanos. Diante de tal contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, apresentam a seguinte instrução:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: [...] – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2005, p. 21 e 22)

É importante salientar que não se trata de constituir um outro etnocentrismo, substituindo a perspectiva europeia pela africana, muito pelo contrário, pois as diretrizes apontam para a ampliação da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. O que se pretende com o estudo da História e Cultura afro-brasileira e africana é desfazer o equívoco que, costumeiramente, descortinou o continente africano como um território deturpado, desmantelado e desbaratado.

É preciso que haja uma reflexão com os/as alunos/as que a atual situação da África é algo historicamente desejado, porém encoberto. Não é à toa a sua colocação na “periferia” desse mundo tecnologicamente desenvolvido e que esteja reduzida pelo afluxo expansionista que caracteriza o capitalismo e por toda forma de exploração dos recursos naturais e humanos. Por isso, não podemos desconsiderar que o continente africano esteve “na vanguarda do progresso durante os primeiros 15.000 séculos da história do mundo, desde o australopiteco e o pitecantropo. A “Mãe negra” que sofre e chora com tanta negação, abusos e redução à condição de “utensílio” é a mesma que desempenhou um papel fecundante no alvorecer da humanidade.

[...] nas imagens que são veiculadas sobre a África [...] mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras “tribais”, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 26)

A vinculação a artefatos visuais³¹ mantém uma relação estreita com as questões identitárias, uma vez que tais imagens, mediadas pelos livros didáticos, influenciam, “retratam”, redimensionam, erguem e edificam, ocasionado, ao mesmo tempo, a ruína e o desmoronamento das identidades, demonstrando que, definitivamente, as representações imagéticas não são construídas aleatoriamente, mas estão a serviço de uma experiência visual embebida de intencionalidades, tendo como alvo a subjetividade humana.

Trata-se de uma travessia pelas experiências culturais, identitárias e quiçá pelas “consistentes” convicções, ocasionando paulatinas transformações, e muito em razão disso nos reconhecemos e nos reconstruímos no liame com o “outro”. A natureza relacional da identidade é o cerne onde residem os nossos sentimentos, pensamentos e ações, posto que, em conformidade com Ciampa (1998, p. 34), “é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas”.

Por esse ângulo, a interação social parte do princípio e da compreensão de que a experiência do ver e também ser visto não significa apenas um detalhe desprezível, mas um efeito do olhar que sugestiona uma perspectiva, uma intencionalidade, preconizando a visualidade sutil do bom e do bonito, do ruim e do feio. Isso implica, como destaca Hall (2014, p. 110), o fato de “que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. [...] apenas por meio da relação com o Outro”.

Essa dinâmica de apreender as imagens representativas do “outro”, muitas vezes expostas como ícones padronizadores, que impõem o corpo perfeito, o cabelo ideal, as medidas exatas e o comportamento aceitável, tudo isso faz com que nos percebamos diferentes desse “outro”, ao passo que é “positivo”, no aspecto de que “ver e se ver” expõe nossa individualidade, nossas diferenças, pondo em questão a materialidade da identidade humana. Como esclarece Ciampa (1998, p. 198 e 202), esta identidade “é concreta, está sempre se concretizando [...] a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, reconhecemos, necessariamente, sua socialidade e sua historicidade”.

Nessa perspectiva, recorto e resalto uma passagem da história de vida-profissão-formação da **professora Carolina**, tomando-a como protagonista deste deslocamento entre a prática pedagógica, os/as alunos/as e as aprendizagens experienciais.

³¹ O termo artefatos visuais é compreendido, neste trabalho, a partir de Sardelich (2006, p. 463), quando nos explica que: “artefatos visuais constituem veículos perfeitos para descobrirmos como percebemos a nós mesmos e compreendemos o mundo, e como percebemos e compreendemos o outro”.

Em 2013, causei um burburinho na fazenda que eu trabalho, quando resolvi criar um boneco de pano negro para visitar as famílias, para que cada uma colocasse uma parte do vestuário do mesmo. Ouvi comentários horríveis, por parte dos pais, que muitos estudantes me relatavam; percebi que o preconceito está nos adultos; as crianças que têm atitudes preconceituosas, muitos aprenderam com os pais. Acho admirável o carinho que eles têm com o boneco, que eles chamam de Cirilo. Em 2014, Cirilo ganhou até uma irmã, que se chama Maria Joaquina, que compõe o nosso cenário lúdico, para tratarmos de um assunto tão polêmico para alguns. Cirilo estará retornando, em novembro de 2015, com suas peripécias, para falar de consciência negra. (Professora Carolina de Jesus)

Existe, na minha perspectiva, dois importantes aspectos a serem realçados nesse marco espaço-tempo formativo da professora Carolina. O primeiro é concernente ao “cenário lúdico para tratar de assuntos tão polêmicos e para falar de consciência negra”, o que torna o seu trabalho em consonância com o ensino e sua relação com a identidade e a cultura afro-brasileira. No entanto, apenas enfatizo a perspectiva da diversidade, que poderia ter sido contemplada pela utilização, por exemplo, de bonecas brancas, indígenas, orientais, além das pretas. Inclusive a confecção das bonecas poderia acontecer com o auxílio dos/as alunos/as e de seus familiares.

O segundo aspecto concerne ao fenômeno tão bem anotado pela professora, logo após a atividade a partir do “boneco negro”, em que ela pôde ouvir a voz em coro dos pais, reproduzida pelos/as alunos/as, explicitando a discordância em participar da incumbência de vestir o “boneco Cirilo”. Nesse caso, a marca da diferença negra, parasitada pelo racismo, começa em casa. Afinal, as crianças sublinham no “boneco Cirilo”, a cor negra, com base na definição inferiorizante, primitivista e mitológica do/a negro/a, recebida como herança de uma sociedade que tem rebocado o/a negro/a ao claustro da humilhação.

O preconceito racial está cotidianamente dentro e fora da sala de aula, por parte dos alunos, não todos mas a maioria, desde a pré-escola que crianças já recusam pegar na mão do colega, sentar juntos ou até mesmo brincar, isto porque o colega apresenta deficiência, sofre obesidade; usam até apelidos depreciativos. Assim também agem muitos outros, de séries mais avançadas, e isso não acontece por falta de trabalho com o assunto, pois estamos sempre buscando vários textos ou encenações quanto à cultura negra. Mas está difícil educá-los sobre os perigos do preconceito racial, porque diante do que se vê, grande parte vem do seio familiar e, por esse motivo, torna-se difícil de educá-los [...]. (Professora Clementina de Jesus)

Logo, o racismo é responsável, entre outras coisas, pela deformidade e a alienação da realidade, gerando “chagas expostas” que, com o tempo, vão gangrenando e necrosando

a autoimagem, a autoestima e o autoconceito, favorecendo a constituição da autorrejeição, a crise identitária e a aversão à pertença racial. Por exemplo, a **professora Chica da Silva** ajuda-nos a compreender o quanto o senso inferiorizante do negro perdurou, mesmo após a desintegração da sociedade escravocrata.

Na minha infância e até hoje tenho umas primas com cor de pele mais clara que eu. Elas são bem próximas a nós, mas as vezes que as encontramos pela rua, quando estão acompanhadas de alguém que não nos conhece, fazem de conta que não estão nos vendo; mas minha mãe sempre falava e fala que deve ser por vergonha, porque somos negras; não sei se é preconceito delas ou de mãe mesma. (Professora Chica da Silva)

A enunciação da professora Chica da Silva é assentada num contexto em que se impõe um hiato cronológico, de mais de cem anos, do processo de abolição da escravatura no Brasil até os dias atuais. Ainda assim, percebe-se que a desagregação do sistema escravista não pôs fim aos sentimentos de autodesvalorização e insegurança, por não satisfazer o ideal de ego branco. Chica e sua mãe são mulheres negras; as primas são, na equiparação, menos negras, por consequência, imersas numa ideologia que as impele a tomar o branco como ideal, endossando o empenho para alcançar este modelo. Afinal, ser branco ou mesmo próximo é o que se apreende, ser superior, à frente. Logo, afastar-se dos símbolos que lembrem a “mancha e vexação negra” seria inevitável (SOUZA, 1983).

Sob outra perspectiva, Chica da Silva não reconhece e nem discerne onde habita o preconceito: se nas “primas com cor de pele mais clara” ou em sua mãe negra. O fato é que o comportamento ardiloso das “primas” traz os elementos reflexivos elencados por Gomes (2010, p. 146), quando afirma que: “o mulato é mais aceito do que o preto ‘retinto’ e que os obstáculos sociais diminuem à medida que a cor da pele clareia”. Lanço mão do trecho dessa obra para dizer que as “primas branqueadas” são consideradas pela sociedade, produtora de determinações econômico-político-ideológico-psíquicas, “nem inferiores e nem superiores”, isto é, para a ordem social racista e de hegemonia branca, tal pormenor é desprezível, associando-as, também, como um “problema negro”.

Isto posto, a estranheza denunciada pela mãe da professora Chica da Silva subscreve, nessa relação micro e familiar, o que é desdobramento da problemática negra, ou melhor, do “mito negro” que designa em circunstâncias profusas a marca do insólito, do diferente (SOUZA, 1983), visto que para se afirmar (“fazem de conta que não estão nos vendo”), bem como para se negar, reconhecendo em si um problema (“porque somos

negras”), “o negro toma o branco com marco referencial” (1983, p. 27) e, nessa relação, se entrevê pelo enfoque desfigurado e persistente do paradigma arcaico, no entanto neoescravista.

Esse culto à imagem do branco como ideal de beleza, muitas vezes corresponde a artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação, publicizados com o intuito de influenciar, direcionar, alterar e macular sentidos e significados de experiências e de papéis sociais. Assim, é preciso desenvolver novos jeitos de ser, sentir e agir, afinal as reproduções simbólicas nos formam, construindo e configurando traços identitários que nos identificam e nos representam.

Diante do exposto, o sistema educacional brasileiro determinou, no decorrer do tempo, a aplicação de um currículo único, sob o pretexto de oferecer uma educação “igual” para todos, ignorando os estudantes afrodescendentes, ou indígenas, e se esses viviam em comunidades rurais ou em grandes centros urbanos. Com isso, as características singulares de cada grupo foram excluídas, ou ocultas, durante décadas, resultando, por exemplo, na aversão do negro a sua etnia e ancestralidade.

Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, [...]. Como tornar real essa semelhança a não ser através da troca de pele? Ora, para nisso chegarem, pressupunha-se a admiração da cor do outro, o amor ao branco, a aceitação da colonização e a auto-recusa. E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estreitamente ligados: subjacente ao amor pelo colonizador, há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo. (MUNANGA, 2012, p. 37)

É a escola instituída como o “lugar do saber”, para onde convergem aqueles/as que “não tendo saber algum” precisam consultar os conhecimentos acumulados pela história e guardados em palavras escritas em suntuosos compêndios. Sendo assim, a escola tem o poder de instruir os “ignorantes”, e durante muito tempo exerceu as relações de poder concebendo as diferenças como “transvios”, sendo pejorativamente representadas pelas designações excludentes e homogeneizantes.

Essas estratégias foram usadas no interior da escola e propagadas por professores/as que, muitas vezes sem o explícito propósito, favoreceram o aniquilamento da existência de uma identidade cultural negra, sufocando a “raiz” africana, apresentando em suas aulas a experiência história dimensionada pela escravidão, na ótica do colonizador, sendo, portanto, um dos principais fatores responsáveis pelos acometimentos à base cultural africana, alterada e sucateada em tempos e lugares distintos. Por isso,

inegavelmente, os/as negros/as, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os/as índios/as, os mais discriminados/as. Logo, a ideologia ou a maneira de pensar sopra o hálito do racismo, inclusive nos espaços escolares, ditando e institucionalizando a regra de que o que é apropriado e formoso é branco e tudo o que é pernicioso é negro. Com isso, assistimos ao processo de branqueamento abocanhando a identidade e a cultura negras pela assimilação dos valores culturais do branco.

No entanto, possivelmente, a escola cumprirá o seu papel de tratar os conhecimentos de todas as disciplinas de acordo com as orientações legais descritas na Lei 10.639/2003, quando os órgãos de fomento à pesquisa e à formação entenderem que “esse movimento depende de condições concretas relacionadas ao contexto de formação e trabalho dos docentes na educação básica” (GATTI, 2013, p. 155). Sem formação o/a professor/a continuará esboçando dificuldades de incluir nas atividades da sala de aula os conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, em disciplinas tais como: História, Artes, Língua Portuguesa e Geografia, pois se acredita que, oferecendo mais informações e promovendo o conhecimento sistematizado, proporcionará que os/as estudantes tenham uma visão mais crítica sobre as diferentes realidades, contribuindo para alterar as relações entre as pessoas. Podemos observar estes aspectos a partir da fala do **Professor Manuel**.

De um tempo para cá, aconteceram algumas mudanças na minha escola. Então, eu fiquei com alunos de educação Infantil ao terceiro ano, e passei a trabalhar a identidade e a cultura afro-brasileira, mas por serem séries iniciais eu não aprofundo muito no assunto, mas não deixo de trabalhar sobre culturas, preconceito, racismo, através de pinturas, colagens, das datas comemorativas, leituras de comentários e histórias relacionadas à cultura negra. (Professor Manuel Querino)

O professor salienta a necessidade de atrelar essas atividades a projetos pedagógicos contextualizados e que valorizem a temática das relações étnico-raciais, evitando práticas pontuais e localizadas numa demarcada época do ano, como maio e novembro. Desta maneira, espera-se que o referido trabalho aconteça permanentemente, atentando para problemas relacionados ao racismo levantados no cotidiano escolar. Em conclusão, é fundamental a observação, o registro e a avaliação processual da aprendizagem das crianças, ao tempo que se direciona o ensino para outras intervenções, mais aprofundadas em determinados aspectos do processo de ensino-aprendizagem. O

professor Luís também relata acerca da sua experiência com a temática identidade e cultura afro-brasileira:

Comecei a ver e estudar a temática identidade e cultura afro-brasileira, a partir de 2010, com as formações do Projeto CAT (conhecer, analisar e transformar) e o Projeto Baú de Leitura.³² Assim, conheci alguns livros, como: Menina Bonita do Laço de Fita, Cabelo de Lelê e o filme Vista a minha pele,³³ entre outros textos e livros. Só então, comecei a ver essa questão da identidade e valores étnicos de outra maneira. No entanto, essa temática ainda é nova para mim. (Professor Luís Gama)

O relato do professor Luís Gama chama a atenção para um elemento fundante do desenvolvimento do trabalho pedagógico, em classes multisseriadas, que acontece com a organização dos discentes em diferentes níveis de aprendizagem, com a diversidade de faixas etárias e de maturidade. O que para muitos é considerado arriscado e preponderante para o fracasso escolar, particularmente, considero como salutar, afinal a diversidade está presente na escola rural multisseriada, de forma significativa, exatamente por concentrar, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, crianças de idades díspares e da Educação Infantil até os últimos anos do Ensino Fundamental. Evidente que tal contexto sobrecarrega o/a professor/a, contudo é inegável o quanto a diversidade é uma vantagem para o aprendizado em classes multisseriadas.

Em vista disso, brincadeiras no espaço interno e externo da escola, rodas de leitura e conversa, oficinas de desenho, pintura, música e dança, filmes, organização de bancos de imagem, desenhos e figuras, pesquisas, confecções de murais e cartazes são bons exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas, com a estruturação de subgrupos, reunindo estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento. Todavia, para o/a professor/a utilizar, por exemplo, a roda ou rodinha, na rotina da sala de aula, ele/ela precisa saber que a roda é um importante símbolo para as culturas africanas e indígenas, pois rompe com as hierarquias, permitindo um espaço para a fala, a contemplação, a dança e brincadeiras.

³² Os projetos citados pelo professor Luís são mantidos pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC, em funcionamento desde outubro de 1967. É uma entidade civil, de direito privado, para fins filantrópicos e não econômicos, de caráter beneficente, educacional, voltada para o desenvolvimento sustentável da sociedade humana. A entidade prioriza ações no campo da incidência em políticas públicas, participação social, convivência com o semiárido, agroecologia, relações sociais de gênero, economia solidária, educação do campo contextualizada, soberania e segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento sustentável e direito à comunicação, dentre outros.

³³ O filme “Vista a minha pele” é do diretor Joel Zito Araújo, e foi lançado em 2003. Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, pois a história é invertida, isto é, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Trata-se de um material significativo para a discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula.

Os **professores Chica e Milton** nos apresentam as mudanças que percebem com a inserção da discussão das relações étnico-raciais na escola:

Hoje tenho uma outra visão em relação à cultura afro-brasileira, estamos tentando mudar essa concepção, já trabalhamos bastante com projetos voltados realmente a nossa cultura. Estamos querendo mostrar, aos nossos alunos, quem realmente somos e de onde viemos; eles entendem que através da nossa cultura muito do que temos e vivenciamos vem dos negros. Acredito que tudo o que sei não aprendi como aluna, e sim em minha prática, como professora. Leciono há onze anos em uma escola multisseriada, hoje tem mais materiais disponíveis para se tratar desse assunto, mas vou ser sincera: ainda é muito difícil trabalhar esse tema, pois ainda há um pouco de preconceito por parte de alunos, pais, e até mesmo por parte da sociedade, mas venho tentando, da maneira que posso. (Professora Chica da Silva)

Fiquei muito grato com as descobertas [acerca da identidade e cultura afro-brasileira] depois de muitos anos trabalhando na educação, pois não sabia quase nada sobre o assunto, hoje conheço um pouco, na escola em que leciono houve até um seminário sobre a cultura africana. (Professor Milton Santos)

Apesar dos relevantes avanços e dos “materiais disponíveis para se tratar desse assunto”, como destaca Chica, o/a docente precisa superar a insegurança causada pelo “conhecimento pouco”, breve e reduzido, acentuado por Milton. Assim sendo, os cursos de formação de professores/as precisam analisar as relações sociais e raciais no Brasil; promovendo o estudo teórico de conceitos, tais como racismo, discriminação, intolerância e multiculturalismo; subsidiando as práticas pedagógicas, com a utilização de materiais e textos didáticos, possibilitando a reeducação das relações étnico-raciais. Mais que isso, é preciso oportunizar encontros entre os/as professores/as para o compartilhamento de saberes, a socialização das contrariedades, a realização de estudos e pesquisa, assim como a troca de experiências e a produção de materiais pedagógicos.

Daí a insistência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, sobre a necessidade de se investir na sólida formação dos/as professores/as, mobilizando-os/as e instigando-os/as a buscarem, nas questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, uma oportunidade para transformar a escola, por meio de estratégias pedagógicas, em um lugar que, de fato, reconheça a diversidade humana e valorize a sua pluralidade cultural.

As diretrizes não estão exclusivamente provocando e conclamando os/as professores/as a apenas discutir a inserção da temática identidade e cultura afro-brasileira nos currículos. É algo que vai além desse propósito, pois espera alcançar a formação

docente, pelo viés da subjetividade, convidando tais docentes a refletirem numa perspectiva que transcenda a tradicional prática de ensinar “aquele que, em tese, não sabe”, e assim, tornem possível uma prática a partir de contextos multiculturais, onde se encontram questões referentes às identidades étnicas.

Historicamente, não há como negar ou ignorar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais que originaram e dividem o território brasileiro. Nesse horizonte, trata-se de incorporar perspectivas que valorizem a diversidade cultural e reajam contra preconceitos na educação e na formação de professores [...], o que se constitui no foco central do multiculturalismo – movimento teórico e político que rompe com a idéia de homogeneidade cultural e busca respostas para incorporar a pluralidade cultural e o desafio à construção das diferenças nos espaços culturais plurais, incluindo a educação. (ASSIS; CANEN, 2004, p. 710)

Nesse sentido, o Ateliê (auto)biográfico, a construção e a execução do projeto pelos/as professores/as foram produções oriundas das discussões elencadas pelas referidas diretrizes, oportunizando a compreensão, por parte dos/as docentes, de que a sua formação deverá contemplar a diversidade de universos culturais existentes na sociedade, buscando assegurar a representatividade de grupos étnico-culturais em currículos não etnocêntricos e multiculturais.

Para Leiro (2012, p. 23), “o processo que caracteriza a formação docente e o projeto explícito de produção cultural, como um fazer educativo intencional, resulta em grande medida de transformações ocorridas na vida [...] em diferentes tempos”, suscitando, desse modo, novas preocupações educativas, como é o caso da escola e a necessidade de incorporar ao seu cotidiano a valorização da cultura afro-brasileira. Assim é necessário enfatizar a celebração de datas comemorativas referentes à questão racial, promovendo festas, danças e outras atividades específicas que afirmem a beleza negra, o patrimônio histórico e cultural africano e afro-brasileiro. Mas, para isso, a formação docente deve, como destaca o mencionado autor, “produzir outro percurso, de formação, de conscientização e de superação de uma dada hegemonia” (LEIRO, 2012, p. 30), que rechaçou os elementos basilares da identidade negra, omitindo a história, a cultura, a personalidade, a capacidade intelectual e o valor estético do negro, pois, ainda que tantas vitórias e avanços sejam realidade, o preconceito racial se alicerça na escola, através da recusa mais pungente ou do incômodo discreto em oferecer informações que elevem a autoimagem, a autoestima dos negros, promovendo o respeito, a convivência e o reconhecimento por parte de todos/as com relação à importância da população negra.

A partir do olhar de quem vive a negritude, indo além da pigmentação da pele, alcançando o envolvimento emocional, ideológico, consciente do pertencimento e valor da raça e cultura negras, sabe-se que a escravidão, infelizmente, ainda vigora entre nós. Isso porque é possível ouvir os gemidos ensurdecedores dos/as negros/as que agora não estão na senzala, mas nos guetos, encostas, favelas e pontes das grandes cidades, portanto, em regiões distantes do centro, que representa o poder e o desenvolvimento; deixaram as embarcações infectas e assumiram os transportes públicos, desbaratados e superlotados. Não é por acaso que o negro ocupa o lugar que tem. Portanto, a escola não pode se enclausurar na indiferença, optando por se abster de uma realidade explicitamente segregada, dentro e fora dos seus muros. Os alunos/alunas continuam sofrendo por força de mecanismos sutis, no entanto eficazes, de racismo e discriminação. Por isso, refletir sobre a existência destas armadilhas contribui para o “desatar” das emaranhadas posturas preconceituosas que contaminam toda a sociedade, desde as pessoas até as estruturas institucionais.

Por conseguinte, apesar dos sofrimentos e dos abalos na compreensão de “si mesmo”, é preciso carregar o entendimento de pertença e de integração, sendo, portanto, um dos objetivos da escola que tem condições e espaços propícios para favorecer no seu cotidiano o foco nas interações, nas relações entre as pessoas, nas atitudes e comportamentos, no entorno de gestos e imagens. Dialogando, dessa forma, com a comunidade e estabelecendo conexões entre o cotidiano escolar e as políticas públicas, provocando as pessoas a reavaliarem os modos de pensar e agir.

É obrigação do Estado a proteção das manifestações culturais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais grupos participantes de nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação. A educação é um direito de todos, [...]. É preciso, ainda, que a educação tenha qualidade, que sirva para abrir os espíritos, não para fechá-los, que respeite e promova o respeito às diferenças culturais, que ajude a fortalecer nos corações e mentes de todos os brasileiros o ideal da igualdade de oportunidades. (CARDOSO, 2005, p. 9)

Neste sentido, o debate sobre as identidades e as culturas que moldaram as diversas formas de ser brasileiro, passa também pela escola e por seu compromisso, que não é o único, com os conhecimentos acumulados pela história universal, pois o hoje tem indeléveis e complexas ligações culturais com o passado, e, em vista disso, compete, segundo Rocha e Trindade (2006).

Ao professor(a) educador(a), tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar, em parceria com seus/suas alunos(as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é relevante para um entendimento do processo histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional. [...], por exemplo, uma outra agenda que não aponte somente na direção de uma história do Ocidente. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 60)

Portanto, a superação desse estigma virá pelo prazer de ser negro, de carregar em seus traços, no crespo dos cabelos, no nariz achatado, nos lábios grossos e na cor firme, sinais genuínos de sua história. Ser negro é orgulho, é seguir em frente sabendo que legiões resistiram para que existisse, enfim, uma identidade negra gestada no ventre da África, a “Mãe negra” dos primórdios.

Dessa maneira, ser professor/a é se despir dos ranços, ressignificando as tenções e angústias, despertando a fome e o desejo de uma relação democrática, acompanhando o processo reflexivo (pensamento: teoria e prática) de seus/suas alunos/alunas, rumo à apropriação da emancipação em detrimento da anestesia que compulsivamente cega. Por isso, a escola deve ser regida pelo princípio da promoção efetiva da autonomia estudantil, auxiliando o educando na constituição de posturas empoderadas, e rompendo, definitivamente, com a desgastada figura do/a aluno/aluna bancário/a, isto é, na perspectiva daquele/aquela que tem o encargo de apenas reproduzir o já cristalizado e decidido.

Afinal, uma das finalidades fundamentais de toda prática docente “é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática” (SANTOMÉ, 1995 p. 159). Sendo assim, espera-se que as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem possibilitem a construção do respeito ao próximo e a reflexão sobre o sentido das diferentes culturas e etnias. Nesse sentido, é preciso que os/as docentes sejam inseridos/as em momentos formativos que ocasionem o afastamento da prática pedagógica desenvolvida com o intuito de promover a homogeneização, em detrimento do reconhecimento da diversidade étnico-racial, o que se apresenta como um grande desafio à revitalização da dignidade dos povos negros.

PARTE 4

AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CLASSES MULTISSERIADAS



“Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação [...], em especial professores/as e alunos/as. De outro modo, trabalhar para que as escolas [...] se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades.”

(CAVALLEIRO, 2006, p. 20)

Esta parte do documento³⁴ apresenta uma sucessão de recomendações de atividades, filmes, documentários, vídeos e bibliografias que estão voltadas às especificidades das classes multisseriadas, aqui tratadas em sua relação com a História e a Cultura africanas e afro-brasileiras e as questões étnico-raciais. Desse modo, torna-se importante salientar que a função dessa etapa não é de ser um manual instrutivo com receitas prontas para serem aplicadas, mas servir como indicação, possibilidades a serem desenvolvidas, reelaboradas, ampliadas, aprimoradas segundo a habitual inventividade dos/as professores/as.

Como já foi mencionado anteriormente, a diversidade é uma prerrogativa das escolas rurais multisseriadas, por congregar no mesmo espaço e tempo, estudantes de idades diferentes, desde, em alguns casos, a Educação Infantil até os últimos anos do Ensino Fundamental. Desse modo, ficará por conta do/a professor/a acomodar as sugestões, observando os tempos e ritmos próprios das classes multisseriadas, bem como a vida cotidiana que também oferece perspectivas particulares de tempo, respingando na temporalidade individual dos/as alunos/as e na sua coletividade.

Portanto, a organização das ações pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, em classes multisseriada, não acontece pelo viés do padrão urbanocêntrico e, muito menos, pela imposição de seu modelo seriado. São ações pensadas e associadas à prática educativa, de acordo com a concepção de criança, podendo, por conseguinte, ser utilizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais), desde que o/a professor/a as aprimore, adequando-as à complexidade característica de cada nível e maturidade. Por fim, são propostas de atividades que propiciam recursos didáticos específicos para as diferentes áreas do conhecimento, logo a abordagem da questão racial será um conteúdo multidisciplinar durante todo o ano letivo.

³⁴ As ações aqui propostas seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2005). São adaptações para as classes multisseriadas retiradas das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), por se tratar de uma obra institucional e referência na área. Também foram utilizadas as sugestões fornecidas pelos/as professores/as durante o Ateliê (Auto)biográfico, através do projeto construído e executado: VEJAM COMO SOMOS PRETOS, PRETA, PRETINHA.

PLANO DE AÇÃO: NOSSA IDENTIDADE CULTURAL

Objetivos: Refletir com os educandos, família e comunidade, sobre os principais desafios da convivência, fortalecendo o sentido de parceria na busca de alternativas para a valorização da identidade (autoconhecimento) e o desenvolvimento social e comunitário (relações sociais individuais). Mantendo-se e valorizando as semelhanças e diferenças, respeitando-se as diversidades.

Subtemas: Eu, minha família, o lugar onde moro.

Diálogo com a questão racial:

- Identidade racial em relação à origem étnica da família do/a aluno/a;
- Termo afro-brasileiro buscando a ancestralidade africana da família;
- Identificar tradições familiares e semelhantes àquelas que se relacionam às tradições africanas reinventadas no Brasil, valorizando-as.

Subtema: Semelhanças (organização familiar, lazer, cultura, religiosidade, hábitos alimentares, moradia, alimentação, papéis sociais familiares, gênero, cuidados com a saúde).

Diálogo com a questão racial:

- Autoestima dos/as alunos/as, afirmando as diferenças individuais e de grupos, a partir da valorização da história familiar dos/as alunos/as, das pessoas de sua escola, comunidade e suas diferenças culturais;
- As famílias pelo mundo através dos tempos e espaços;
- Relações e cuidados com o corpo, em diferentes famílias e culturas;
- Resgate de jogos e brincadeiras, em tempos e espaços diferenciados;
- Formas de comunicação de diferentes culturas, ao longo dos tempos.

ATIVIDADES CORRELATIVAS

As estratégias, exemplificadas a seguir, poderão ser usadas no sentido de oferecer oportunidades a todos/as os/as alunos/as para desenvolverem, de modo satisfatório, suas identidades, desde que não se reforce a hierarquia das diferenças étnico-raciais, de gênero, faixa etária e condição social. É necessário que professores/as e coordenadores/as avaliem e realizem uma adequação dessas atividades de sala ao contexto social das crianças, adolescentes e jovens, para não provocar constrangimentos, tendo cuidados com o senso comum a respeito desses temas. É importante também que estejam atentos/as à maturidade das crianças, pois uma mesma atividade pode ter a participação da turma multisseriada, sendo distribuídas as ações e atividades equivalentes, por exemplo: enquanto um aluno que domina a escrita, produz um texto; o outro, que ainda está no processo alfabetação, poderá ilustrar o texto pronto.

- Painéis com fotos das crianças da classe, usando títulos, a exemplo de “Somos todos diferentes, cada um é cada um”; “Quem sou eu, como sou”.
- Confecção de álbuns familiares com fotos ou desenhos, livros de família, exposição de fotos, entrevistas com as pessoas mais velhas, sessão de narração de histórias com os/as familiares dos/as alunos/as.

- Feira de cultura da turma, com as contribuições culturais que cada família poderá apresentar (exposição de objetos de suas casas, narração de “causos” e de histórias).
- Construção de gráficos e estimativas relativos às diferenças e semelhanças encontradas na família e na comunidade.
- Confeção de um livro da turma, com os nomes e os seus significados.
- Organização de um calendário da diversidade étnico-racial, tendo como referência as datas comemorativas, refletindo sobre os significados, a história e os personagens. É importante que essas datas não sejam lembradas de um modo ingênuo ou banal, mas que sirvam para problematizar a colonização, a escravidão, a exploração do trabalho etc.
- Para celebrar a Consciência Negra, no dia 20 de novembro, e a qualquer época do ano, poderão ser montadas mostras de trabalhos referentes à temática, tais como apresentações musicais, desfiles da beleza negra, leitura de histórias, declamação de poesias e de cordéis, entre outras atividades. Torna-se importante relembrar o significado da data para a população negra, bem como para a população em geral.

Literatura Infanto-Juvenil

- ALMEIDA, Gergilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, ano 2000.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. Editora do Brasil, ano 2001.
- DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
- GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: DCL, 2003.
- KINDERSLEY, Anabel. *Crianças como você*. São Paulo: Ática; Unesco, 1997.
- MACHADO, Ana Maira. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2003.
- PATERNI, Semiramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- PIRES, Heloisa. *Histórias da preta*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2005.
- PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2003.
- RUFINO, Joel. *Gosto de África, estórias de lá e daqui*. São Paulo: Editora Global, 1999.

Oficina de produção de Texto (Transformando um gênero em outro)

Tomando uma das histórias, acima arroladas, o/a professor/a poderá, após a leitura, apresentar os elementos dos textos narrativos, tais quais: narrador (contador da história), o enredo (sequência das ações/fatos), personagens (quem vive as ações/fatos) e o cenário (lugar onde acontecem as ações/fatos). Feito isso, o/a professor/a solicitará que os/as alunos/as transformem a história em um outro gênero narrativo, tais como tirinha, história sem quadrinhos, charges etc.

É importante que, antes da reescrita, a história seja explorada, conversando sobre as personagens, o enredo, o cenário e os principais acontecimentos da história. O/A professor/a poderá também apresentar esclarecimentos a respeito do gênero que os/as alunos/as manipularão na oficina, oferecendo-lhes modelos.

Após a escrita das histórias, o/a professor/a mediará a revisão final do texto (usando o dicionário), publicando cada texto em um mural na escola, para que as produções dos alunos sejam divulgadas para a comunidade escolar.

Quebra-cabeça³⁵ (Conhecendo-se por meio do “outro”)

Objetivo: Criar e confeccionar quebra-cabeças contendo imagens e informações escritas sobre negros/negras que foram destaque na história de nosso país. Esses quebra-cabeças servirão para que os/as alunos/as aprendam sobre a identidade e a cultura afro-brasileira, a partir da história do nosso povo e por meio de brincadeiras.

Justificativa: Os/as alunos/as devem pesquisar sobre os negros/negras que se destacaram na história de nosso país, para melhor compreenderem as contribuições e as influências da cultura negra na formação da nação brasileira. Depois, devem criar e confeccionar quebra-cabeças contendo ilustrações e informações sobre as personalidades históricas escolhidas. Para isso, os/as alunos/as, com a colaboração do/a professor/a, devem pesquisar sobre negros/negras ilustres, escolhendo informações e ilustrações que considerem importantes.

PLANO DE AÇÃO: A MÃE ÁFRICA E SUAS MUITAS FEIÇÕES

Objetivo: Promover o estudo e a reflexão acerca da cultura e da identidade afro-brasileira, partindo da ancestralidade africana, tomando o referido continente como objeto de estudo, desde os tempos áureos das antigas civilizações, passando pela desarticulação da África, pelos europeus e a chegada dos negros escravizados ao Brasil, culminando na presença negra na contemporaneidade brasileira.

Subtema: Mãe África! A Mãe Negra dos primórdios

Diálogo com a questão racial:

- Sensibilização – Estudo/reflexão da música *Mama África (Chico César)*.
- Apresentação e estudo do mapa político do continente africano.
- Pesquisa acerca da África gloriosa e seus reinos, civilizações e cidades antigas.
- Apresentação da África como Berço da Humanidade.
- Construção do mapa da África com imagens e/ou desenhos referentes às contribuições dos povos africanos para a ciência moderna.
- Livro infantil como estratégia para introduzir o continente africano (Educação Infantil) *Bichos da África (Rogerio Andrade Barbosa)*.

Subtema: Mãe África desfigurada

Diálogo com a questão racial:

- Sensibilização – Estudo/reflexão da música *História do Brasil (Edson Gomes)*.
- Estudo do início da exploração do continente africano.
- Apresentação do mapa da Diáspora dos povos negros para o Brasil.
- Chegada dos povos negros no Brasil Colônia.
- Livro infantil como estratégia para introduzir a contribuição do continente africano na cultura brasileira (Educação Infantil) *Cabelo de Lelé (Valéria Belém)*.

³⁵ Professor/a, você encontrará nomes e informações de negros/negras ilustres na referida obra: MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2006.

Subtema: Os filhos pretos da Mãe África no Brasil

Diálogo com a questão racial:

- Sensibilização – Estudo/reflexão da música *Canto das três raças (Clara Nunes)*.
- Estudo e denúncia do período da escravidão.
- Início/origem do preconceito racial no Brasil (música: *A carne mais barata do mercado – Elza Soares*).
- Estudo da resistência negra.
- Contribuição dos povos negros para a formação da identidade e da cultura brasileira, em vários âmbitos.
- Livro infantil como estratégia para introduzir o temário identidade negra (Educação Infantil) *Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado)*.

ATIVIDADES CORRELATAS

Influência africana na língua portuguesa

Ainda na perspectiva de reconhecer e valorizar a participação do povo negro na construção da cultura nacional, uma interessante sugestão de atividade seria, por exemplo, o estudo de palavras de origem africana, que são comuns em nosso idioma, confeccionando um dicionário (poderá ser um dicionário de bolso ilustrado) com esses termos. Este poderá ser um elemento propiciador de um projeto de trabalho com a cultura negra, em que a interdisciplinaridade será a tônica. Por meio delas, poderá se fazer uma reflexão acerca da participação africana na formação cultural brasileira, alcançando a contribuição artística, política e intelectual negra.

Dicionário de bolso ilustrado

Objetivo: Construir um dicionário de bolso com termos de origem africana e/ou que se refiram à cultura e à história afro-brasileira.

Justificativa: Os/as negros/as africanos/as influenciaram nossa cultura na música (canto, dança e práticas rituais), na religião, na ciência, no folclore, nos costumes, nos materiais e na formação da própria língua.

Esta atividade enfocará a influência dos/as negros/as na nossa língua, buscando, com isso, resgatar uma das contribuições importantes para a nossa identidade, como parte de uma nação; uma identidade múltipla, diversa e, exatamente por isso, muito rica.

Os termos deverão ser pesquisados e por meio de pesquisas feitas por todos os envolvidos (professor/a e alunos/as), ampliando, assim, o conteúdo do dicionário.

- O/A professor/a deverá, com antecedência, selecionar materiais sobre o assunto: dicionários, enciclopédias, livros, desenhos, fotos, revistas etc.
- Propor questões que façam os/as alunos/as pensar sobre a importância da influência negra na nossa língua.
- Planejar questões que façam os/ alunos/as refletir sobre o texto de um dicionário, sua diagramação, a função da ilustração etc.
- Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as ideias dos/as alunos/as e possibilitando que elas sejam colocadas em prática.

Música, literatura e diversidade étnico-racial

a) Trabalho literário fazendo a contraposição de formas, textos musicais, com o objetivo de tratar a dinâmica das relações raciais. Ex.: “Aquarela do Brasil”, de Ari Barroso, apresentando a ideia de um Brasil “lindo e trigueiro”, em contrapartida ao “Canto das três raças” (Mauro Duarte; Paulo César Pinheiro, 1996) que nos apresenta “os cantos de revolta pelos ares”; “Missa Afrobrasileira”, de Carlos Alberto Pinto Fonseca.

b) O recontar de mitos africanos, dando uma outra visão à criação do mundo, é fundamental para que os/as alunos/as possam valorizar o outro em nós, posto que estes mitos fazem parte de nosso comportamento social e individual e, por vezes, não percebemos isso. Esse trabalho literário possibilitará momentos de envolvimento da imaginação e da emoção.

Trajetórias do povo negro no espaço

O entrelaçamento disciplinar da história e da geografia é sempre uma estratégia positiva. Neste sentido, poderíamos sugerir:

- Fazer, quando possível, uma incursão por territórios negros e locais de memória, que tenham sido produzidos a partir de uma participação histórica negra (capelas, igrejas, terreiros de religião de matriz africana, aguada, barreiros, cisterna, cercas, estrada etc.). É necessário planejar e organizar um roteiro, juntamente com os/as estudantes, de uma trilha, observando os elementos da paisagem; registrar os aspectos observados que exemplifiquem o assunto estudado, utilizar o mapa da localidade (se houver), para representar a localização dos lugares planejados para a trilha ou convidar um/uma representante da comunidade que, conhecendo a história do lugar, possa ser o cicerone.
- As atividades de sistematização poderiam ser: construção de maquetes, desenhos do percurso observado, montagem de murais, álbum de fotos, com anotações, produção de textos, tratamento dos dados coletados, gráficos, tabelas. Se houver condições, pode-se montar uma fotonovela, associando as imagens (fotos tiradas durante o passeio) a uma história criada pelos/as alunos/as.

Fotonovela

A fotonovela é uma história contada através de imagens, com uma narrativa para que haja sentido; ela pode ser feita e montada facilmente, bastando seguir alguns passos, que serão descritos a seguir, para que você consiga fazer corretamente a sua fotonovela, da maneira desejada.

Materiais

- Papel
- Lápis
- Caneta
- Computador

Passo a passo

1. Elabore um roteiro. É interessante que você crie toda a história, antes de partir para a prática (trilha/passeio), para que você já tenha em mente o que irá fazer e qual a ordem que deve ser seguida, servindo-lhe de apoio, e, assim, facilitando o ato de fazer uma fotonovela. É interessante escrever as falas e os ambientes que foram pensados, descrevendo exatamente como será cada detalhe presente nas fotos e na narrativa ou escrita que será incrementada juntamente em cada imagem.
2. Tire as fotos. Prepare todos os cenários e os personagens e comece a fotografar todas as fotos que você irá precisar para montar a sua fotonovela. Não é necessário que haja muitas, porém, para a primeira destas atividades, é preciso que haja, no mínimo, doze fotos para que os leitores e visualizadores consigam se entreter.
3. Descarregue as fotos em um computador, para iniciar a montagem da fotonovela.
4. Faça a montagem com as falas. Use o programa PowerPoint, para montar corretamente o trabalho. Coloque as falas dos personagens, em cada foto que foi tirada. É interessante que em todo quadro haja alguma coisa para atrair o leitor, e não deixar a sua visualização monótona.
5. Imprima o trabalho e mostre para seus amigos e familiares ou até mesmo disponibilize na internet.

Abordagem das situações de diversidade racial e da vida cotidiana na sala de aula

- Usar charges para analisar criticamente fatos de discriminações e racismo, com os quais os/as alunos/as poderão fazer analogia a sua realidade.
- Promover reflexões sobre a imagem da população negra, representada nas novelas das redes de televisão; incentivar debates acerca da legislação atual sobre racismo e as ações afirmativas da atualidade; usar como estratégia de debate o júri simulado, a partir de esquetes, expressando situações de racismo, representadas pelo/as aluno/as.
- Fomentar a formação de grupos de teatro, com a proposta de interpretar/encenar textos que reflitam a questão racial, seguidos de discussão sobre o assunto retratado.
- Favorecer o estudo, pesquisa e valorização da religiosidade negra em terras brasileiras, no intuito de compreender o processo de sobrevivência dessas expressões religiosas, através do mecanismo de africanização das religiões cristãs, bem como de recriação das religiões de matriz africana.

Histórico da comunidade

- Confeccionar álbuns, livros de contos, cordel, privilegiando a história da comunidade, sendo assim um instrumento de valorização dos grupos étnico-raciais e sociais que a compõem. Esta atividade promoverá o fortalecimento de inserção na escrita, ao mesmo tempo em que valorizará uma dimensão da oralidade, aqui pensada como transmissão de saberes necessários e fundamentais à memória coletiva dos grupos.

A realidade sociorracial da população negra

- O elemento motivador para estimular o projeto de trabalho poderia ser a música (rap, samba ou outras que abordem o tema); um artigo de jornal; análise de anúncios publicitários. Por meio desses elementos, propiciar reflexões sobre os desafios enfrentados

pela população negra, no período pós-abolição e na atualidade, contextualizando as causas e consequências dessa ocupação como também as relações estabelecidas.

- Estudo de gráficos estatísticos atualizados sobre a situação socioeconômica da população negra no Brasil.

Arte e culturas negras

- Fazer o levantamento e a análise de obras de artistas negros/as ou que trabalham com a temática étnico-racial, estudando suas obras e suas biografias.
- Criar um painel sobre artistas negros/as e suas obras.
- Promover uma pequena exposição de trabalhos dos/as alunos/as inspirados nestes artistas.
- Pesquisar alguns dos instrumentos musicais de origem africana, planejar e selecionar materiais alternativos para a confecção deles. Fazer exposição dos instrumentos confeccionados com a explicação e a história de cada instrumento.
- Promover o trabalho de pesquisa histórica sobre festas e danças regionais, sobretudo aquelas ligadas à cultura negra. Apresentar estas pesquisas para a comunidade.
- Pesquisar sobre a capoeira é um excelente mote para desencadear um estudo sobre a cultura negra. Na pesquisa a respeito da capoeira, podemos apreciar e valorizar os momentos em que ela se inscreve no tempo e na história. Fazer um paralelo entre a capoeira e a resistência do povo negro é uma estratégia positiva para incorporar este tema ao conteúdo do currículo escolar.
- Trabalhar com mitos africanos, montando representações teatrais e peças com fantoches criados pelos/as alunos/as.
- Estudo dos provérbios africanos, a partir da prática reflexiva e a reescrita.
- Confecção de estamparia étnica em tecidos (ou papel), usando moldes vazados.

Crítica às atitudes e aos materiais etnocêntricos, desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro

Para possibilitar a desconstrução e a resignificação de noções preconceituosas, por meio do conhecimento de noções científicas, poderemos lançar mão de variados gêneros musicais, com estratégias de sensibilização. De forma lúdica e prazerosa, os/as estudantes serão sensibilizados/as para a reflexão.

- Fazer levantamentos e ouvir, interpretar e debater acerca de músicas que tratem de maneira positiva a pessoa negra, seja criança, adolescente, jovem ou adulta, seja feminina ou masculina.
- Promover debates entre grupos da classe sobre as questões levantadas.
- Trabalhar conceitos sobre a identidade individual e aspectos que a influenciam, como sexo, idade, grupo social, raça/etnia.

Construir coletivamente alternativas pedagógicas, com suporte de recursos didáticos adequados

É uma empreitada para a comunidade escolar: direção, supervisão, professores/as, pessoal de apoio, grupos da sociedade civil e do Poder Público.

Algumas ferramentas são essenciais nessa construção: a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes, o aumento do acervo de livros da biblioteca sobre a temática étnico-racial, a oferta de variedade de brinquedos, contemplando as dimensões pluriétnicas e multiculturais.

Veja alguns exemplos de como você poderá viabilizar o trato pedagógico das questões raciais, no ambiente de sua escola:

- Promover momentos de troca de experiência entre professores/as, para a efetivação de projetos de trabalho, atividades e procedimentos de inserção da questão racial.
- Valorizar os grupos culturais e representativos dos/das estudantes e da comunidade, por meio de assembleias periódicas.
- Possibilitar a criação de um grupo/coletivo de estudantes, como também um jornal (periódico e/ou mural) onde esta discussão esteja presente.

INDICAÇÃO DE VÍDEOS, FILMES, MÚSICA, JOGOS, OBRAS DE ARTE E HISTÓRIA

Vídeos, filmes³⁶

Poderão ser usados, de variadas formas: ilustrando um tema que está sendo estudado; para despertar emoção e/ou sensibilizar, criando motivação para algum assunto; abrindo possibilidades de novas interpretações sobre um mesmo tema e analisando situações. Inúmeras possibilidades de trabalho poderão ser criadas, por professores/as e alunos/as, segundo seus interesses e contextos.

Cobaias. 1997. 118 min. Alfre Woodard (Teorias científicas de superioridade racial).

Kiriku. 1998. 71 min. Michel Ocelot (Visão de uma aldeia africana – Inspirado em contos africanos)

Narciso, Rap. 2003. 15 min. Jéferson De (São Paulo – Conta a história de dois meninos que encontraram uma lâmpada mágica: o menino negro quer ser branco e rico, e o menino branco quer cantar *rap* como os negros).

O Contador de Histórias, 2000. 50 min. Roberto Carlos. Ed. Leitura (Sugerimos para trabalho “A oportunidade”).

Sonho americano. 1996. 118 min. David Knoller (Várias histórias – Sugerimos para trabalhar com os alunos do Fundamental a história do menino que desenhou o Cristo negro).

Tudo aos Domingos. 1998. 05 min. George Tillman (Tradições africanas na vida das pessoas).

Um grito de liberdade. 1987. 157 min. Richard Attenborough (Visão do Apartheid na África do Sul. Luta contra o racismo).

Uma Onda no ar. 2002. 92 min. Helvécio Ratton (Conta a história de Jorge, o idealizador de uma rádio na favela, e a luta, resistência cultural e política contra o racismo e a exclusão social em que a população da favela encontra uma importante arma: a comunicação.)

³⁶ Os vídeos, filmes e músicas listados estão disponíveis no site: <<https://www.youtube.com>>. Para gerenciar os downloads, utilize o programa aTube Catcher.

Vista minha pele. 2003. 50 min. Joelzito Araújo. Ceert (Discriminação racial na vida cotidiana de adolescentes).

Músicas

Canta BRASIL – Alcyr Pires Vermelho
 Dia de graça – Candeia
 Eu Sou Negão – Gerônimo
 Haiti – Caetano Veloso e Gilberto Gil
 Kizomba, Festa da Raça – Luiz Carlos da Vila
 Lavagem Cerebral – Gabriel, o Pensador
 Mão de Limpeza – Gilberto Gil
 Meu Ébano – Alcione
 Milagres do Povo – Caetano Veloso e Gilberto Gil
 Nega do Cabelo Duro – Luiz Caldas (Refletir sobre o preconceito racial)
 O Canto da Cidade – Daniela Mercury
 Pelo Telefone – Ernesto dos Santos (Donga)
 Preta Perfeita – Lucas e Orelha
 Retrato em Claro e Escuro – Racionais – MC's
 Samba Enredo 1989 – Liberdade, Liberdade! Abra as asas sobre nós – G.R.E.S. Imperatriz Leopoldinense (RJ)
 Sorriso Negro – Dona Ivone Lara

Oficina de produção de Texto (a partir das músicas trabalhadas)

Após o/a professor/a entregar aos/as estudantes a cópia da letra da música, será feita a leitura, a audição e o debate das principais ideias contidas na música. Feito isso, poderá ser pedido aos/as alunos/as que escrevam uma carta para o cantor/a ou compositor/a da canção, falando sobre as conclusões e as descobertas feitas a partir da música (a carta poderá ser escrita para uma outra turma, ou familiares, representantes da comunidade etc.). Com a entrega do material para a oficina, como exemplos de cartas informais, lembre-se de explicar a estrutura que uma carta deve ter:

Cabeçalho: estabelece o lugar (cidade, fazenda, povoado) e o tempo (data), o nome do destinatário e a forma de tratamento utilizada para se comunicar com o destinatário.

Corpo: parte do texto em que se desenvolvem as mensagens escritas.

Despedida: incluir a saudação e a assinatura.

Se a turma ainda não domina o processo de escrita, o/a professor/a poderá ser o escriba, produzindo um texto coletivo com a participação de toda a turma.

Poemas

Ashell, Ashell, pra todo mundo, Ashell – Elisa Lucinda.
 Identidade – Pedro Bandeira
 Mahin Amanhã – Miriam Alves. *Cadernos Negros, Melhores Poemas*, 1998.
 Quem sou eu? – Luiz Gama
 Salve Mulher Negra, Oliveira Silveira. *Cadernos Negros Vol. 03*. Org. Quilombhoje, São Paulo: Editora dos Autores, 1980.
 Serra da Barriga – Jorge de Lima
 Tem gente com fome – Solano Trindade

Oficina de produção de Texto (a partir das poesias trabalhadas)

Após o/a professor/a entregar aos/as estudantes a cópia do início da poesia (que poderá estar transcrita no quadro), será solicitado que os/as alunos/as destaquem as principais informações contidas na ruptura da poesia. Diante do tema da poesia, os/as alunos/as poderão fazer pesquisas em dicionários, enciclopédias etc., a fim de encontrarem outras informações sobre o temário em questão. O/A professor/a deverá anotar no quadro as novas descobertas encontradas com os resultados da pesquisa. Assim, de posse do início da poesia, os/as alunos escreverão o meio e o fim da obra. Se a turma ainda não dominar o processo de escrita, o/a professor/a poderá ser o escriba, produzindo um texto coletivo com toda a turma.

Literatura Infanto-Juvenil

- AIBÊ, Bernardo. *A ovelha negra*. São Paulo: Mercuryo, 2003.
- ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a Galinha d' Angola*. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica; PALLAS, Editora, 2000.
- ARAÚJO, Leosino Miranda. *Olhos Cor da Noite*. Belo Horizonte: Oficinas do Pensamento, 2004.
- ARRABAL, José. *O livro das origens*. São Paulo: Paulinas, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Um céu azul para Clementina*. Rio de Janeiro: LÊ, 1991.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Duula: a mulher canibal – um conto africano*. São Paulo: DCL, 1999.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Como as histórias se espalham pelo mundo*. São Paulo: DCL, 2002.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos Africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *O filho do vento*. São Paulo: DCL, 2001.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Os gêmeos do tambor: reconto do povo massai*. São Paulo: DCL, 2006.
- BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BELINKY, Tatiana. *Diversidade*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.
- BORGES, Geruza Helena; MARQUES, Francisco. *Criação*. Belo Horizonte: Terra Editora 1999.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. *13 de maio, abolição: por que comemorar?* São Paulo: FTD, 1996.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo: Ática, 1996.
- CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar continente*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- COELHO, Raquel. *Berimbau*. São Paulo: Ática, 2001.
- COOKE, Trish. *Tanto tanto*. São Paulo: Ática, 1994.
- COSTA, Madu. *Meninas Negras*. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2005.
- CRUZ, Nelson. *Chica e João*. Belo Horizonte: Formato, 2000.
- DIOUF, Sylviane. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- EISNER, Will. *Sundiata: uma lenda africana – o Leão de Mali*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- FREEMAN, Mylo. *Princesa Arabela, mimada que só ela!* São Paulo: Ática, 2008.

- FURTADO, Maria Cristina. *Pretinho, meu boneco querido*. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
- GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: DCL, 2003.
- KRISNAS; ALEX, Allan. *Zumbi – A saga de Palmares*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 2003.
- LAMBLIN, Christian. *Samira não quer ir à escola*. São Paulo: Ática, 2004.
- LIMA, Heloísa Pires. *Espelho Dourado*. São Paulo: Peiropólis, 2003.
- LIMA, Heloísa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998/2000.
- MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana: a menina que viu o Brasil neném*. São Paulo; FTD, 2000.
- MAIRTON, Marcos. *O quilombo do Encantado*. Fortaleza: Conhecimento, 2010.
- MARTINS, Georgina da Costa. *Fica comigo*. São Paulo: DCL, 2001.
- MIGUEZ, Fátima. *Boca fechada não entra mosca*. São Paulo: DCL, 2001.
- NUNES, Antonietta D'Aguiar. *Salvador: a primeira capital do Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A Bonequinha Preta*. Rio de Janeiro: Editora Lê, 1998.
- ORTHOFF, Sylvia. *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo: Gaia, 2008.
- OTERO, Regina; RENNÓ, Regina. *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.
- OTERO, Regina; RENNO, Regina. *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.
- PATERNÓ, Semiramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida; ROCHA, Rosa M. de Carvalho. *Os Comedores de Palavras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Os Reizinhos do Congo*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- PRANDI, Reginaldo. *Ifá – o adivinho*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2003.
- PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- RAMOS, Rossana. *Na minha escola, todo mundo é igual*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROCHA, Rosa M. de Carvalho; AGOSTINHO, Cristina. *Alfabeto Negro*. Ilustrado por Ana Raquel. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.
- ROCHA, Ruth. *...que eu vou para Angola*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- ROSA, Sonia. *O Menino Nito*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 1995.
- RUMFORD, James. *Chuva de manga*. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
- SANTOS, Joel Rufino. *Dudu Calunga*. São Paulo: Ática, 1996.
- SANTOS, Joel Rufino. *Gosto de África: histórias de lá e daqui*. São Paulo: Global, 2001.
- SELLIER, Marie. *A África, meu pequeno Chaka...* São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2006.
- SOUZA, Toni de. *Quem é esse Nego?!* São Paulo: Scortecci Editora, 2016.
- SVARTMAN, Rosane. *Melhores amigas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- TODD, Parr. *Tudo Bem Ser Diferente*. São Paulo: Panda Books, 2002.
- UNICEF. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância*. São Paulo: Ática, 2004.
- VELLOSO, Mabel. *Gilberto Gil*. São Paulo: Moderna, 2002.
- VERGER, Pierre; LODY, Raul. (Orgs.). *Crianças*. São Paulo: Companhia Editora das Letras, 2005.
- ZATZ, Lia. *Jogo Duro: era uma vez uma história de negros que passou em branco*. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.
- ZONATTO, Celso. *Toinzinho e a Anemia Falciforme*. São Paulo: Lake, 2002.

DERRADEIRAS E REMANESCENTES PALAVRAS

*[...], pois sou negra e com muito orgulho.
(Professora Clementina de Jesus)*

Desde o momento em que este Documento Referencial era apenas uma ideia de pré-projeto, pleiteando uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED, persistia o incômodo acerca do descumprimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas multisseriadas da roça, no município de Itiúba. Constrangia-me o fato dos/as docentes das turmas multisseriadas estarem distantes das discussões concernentes às questões raciais, em nosso país, onde principalmente os/as negros/as eram tratados/as como “seres inferiores” e passíveis de dominação, justificando, desse modo, o sistema escravocrata que por séculos alicerçou a economia brasileira. Inquietava-me o deslocamento notório desses/as professores/as sobre a preocupação a respeito das diversas culturas que formam o Brasil e, nesse sentido, o quanto é importante o estudo da História africana.

À vista disso, torno a ressaltar a inobservância, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Itiúba, da Lei nº 10.639/2003 que, na época de sua publicação e vigência, não teve o seu devido reconhecimento. E quando, tardia e incipientemente, passou a se debruçar sobre suas determinações, focou em estratégias de formação, a partir do modelo urbanocêntrico, desconsiderando sua realidade rural e a contingência prevalecente de professores/as e alunos/as da roça que, diga-se de passagem, têm comparado ao urbano a predominância quanto a distribuição da população afro-brasileira no município de Itiúba. Por consequência, tal incoerência fragilizou e sobrecarregou ainda mais o trabalho pedagógico, em classes multisseriadas, afinal os respectivos docentes foram obrigados a “conciliar” uma formação seriada num contexto não seriado.

Portanto, de que maneira a prática do/a professor/a de classes multisseriadas da roça, no município de Itiúba, poderia auxiliar na superação dos mecanismos que subjagam os direitos dos povos negros, garantidos pelas políticas públicas educacionais e curriculares, se a sua própria prática docente é também negligenciada? Por certo, essa condição de “professores de segunda classe” respinga no cotidiano da sala de aula. Da mesma maneira que as reproduções ultrajantes, desfavoráveis e bestiais da identidade e da cultura dos povos negros, emergidas das histórias de vida, formação-profissão dos

docentes da roça, também repercutem no dia a dia escolar, já que as experiências vividas são formadoras, são forças que nos atingem e marcam as nossas ações e discursos.

Isto é, as falas dos/as professores/as desvelam que o que se tornou escondido e marginalizado, nas relações familiares, na iniciação escolar e por todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços intrínsecos à formação docente, concernente ao estudo da identidade e da cultura afro-brasileira, ganham longevidade, deixando o passado para se instalar também no presente das salas de aula desses/as professores/as que não conseguem fazer de suas práticas pedagógicas oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada e distorcida do povo negro.

Com efeito, afirmo que a prática dos/as docentes de classes multisseriadas da roça, em Itiúba, carece de experiências reflexivas sobre uma educação antirracista, como promoveu o Ateliê (auto)biográfico, no intuito de oportunizar a compreensão dos sentidos construídos a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais, pois a imersão nas memórias e a retomada, pela narrativa, indicam perspectivas formativas genuínas.

A pesquisa-formação revelou o quão distante estão os/as docentes da roça de classes multisseriadas dos estudos, leituras e materiais pedagógicos que os auxiliem na prática educativa, no tocante às identidades e à cultura afro-brasileira. Afinal, para ensinar, exige-se conhecimento. No entanto, percebeu-se que antes mesmo de se recorrer às informações contidas em compêndios, livros e em pesquisa acerca das questões já mencionadas, é preciso refletir sobre o lugar do negro nas histórias de vida desses professores para que, dessa maneira, possam agir diante da segregação presente no “outro”. Logo, a hipotética “mediocridade” utilizada como explicação para o não cumprimento da Lei nº 10.639/2003 pelos/as professores/as, definitivamente não se sustenta.

Já se passaram mais de dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, tempo suficiente para autenticar o que vem sendo desenvolvido, mas também para reconhecer que precisamos fazer mais, uma vez que para os/as docentes, partícipes desse estudo, a referida lei era “letra morta”, pois estavam alheios a sua importância e aplicabilidade. Sendo assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende

fundamentalmente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis ao ensino e à aprendizagem; isto é, todos os/as alunos/as negros/as e não negros/as, bem como seus professores/as, precisam sentir-se valorizados/as e apoiados/as.

Por fim, retomo à fala da professora Clementina, destacando o seu brado de orgulho em ser negra. Orgulho que ficou evidenciado durante o percurso reflexivo com os/as professores/as tecelões/ãs, quando buscavam a “linha preta” para falar da cor da pele, da raça e do sentido de si mesmo/a, expressado na herança dos seus ancestrais. Essa consciência é significativa, pois revela um duplo deslocamento – situar-se em um grupo, compor um lugar, com elementos culturais, simbólicos e rítmicos próprios, no mundo social, o que requer se encontrar dentro de si mesmo/a, superando uma crise de identidade. Uma crise que chega anunciada pela desastrosa ideologia do branqueamento.

Assim, ficam as derradeiras e remanescentes palavras deste documento, que fala de vida, de peregrinação pela vereda da identidade racial e pela estrada da compreensão de que a história dos povos negros é igualmente valiosa. Portanto, a superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação virá e desconstruirá os conceitos maléficos vinculados à ideologia do branqueamento e ao mito da democracia racial.

Refletimos, debatemos e dialogamos em torno dos ideários de negação e submissão para alcançar a certeza de que ser negro, ser negra, exige um ânimo descomedido. Entretanto, uma vez que há a aceitação de sua história e que já não há dor em se reconhecer membro deste corpo negro, vem o esforço para combater as barreiras discriminatórias e auxiliar no desenvolvimento de um novo ser humano, capaz de se elevar à altura de seu destino, vencendo os ardis de uma sociedade em evolução. É neste sentido que pretendemos que este Documento possa ser um aporte aos estudos e à formação acerca das questões étnico-raciais e, conseqüentemente, aproximar a Lei nº 10.639/2003 da prática pedagógica dos/as docentes de classes multisseriadas, alterando esta realidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. *O demônio familiar*. Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.bdteatro.ufu.br/>>. Acesso em: 31 dez. 2015.
- ANDRADE, T. *Pérola da manhã*. São Paulo: Melhoramentos, 1919.
- ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 9-14.
- ASETT. ASSOCIAÇÃO ECUMÊNICA DE TEÓLOGOS DO TERCEIRO MUNDO. *Identidade negra e religião*. Rio de Janeiro: CEDI, 1986.
- ASSIS, M. D. P. de; CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.
- AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AZERÊDO, R. *Itiúba e os Roteiros do Padre Severo*. Itiúba – Bahia, 1987.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Resolução nº 103, de 28 de setembro de 2015. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia*. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2015.
- BAUMAN, Z. *A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENEVIDES, A. R. da S. *Itiúba: minha terra, minha gente*. Salvador: Centro Musical, 2008.
- BETTO, F. *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai./ago. 2011.

BRANDÃO, C. R. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – pluralidade cultural e orientações sexuais. *Temas transversais*, Brasília, v. 10, p. 1-126, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPPIR, 2005.

BRASIL. *Censo Escolar 2013 (Educacenso)*. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2016.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANEN, A. Dossiê educação e desenvolvimento. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CARDOSO, F. H. Prefácio à 2ª impressão. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 9-10.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 13-26.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 11-18.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHIAVENATO, J. J. *O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COLASANTI, M. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DAVIDSON, B. *Mãe negra: África, os anos de provação*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1981.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DUQUOC, C. *A teologia no exílio: o desafio da sobrevivência da teologia na cultura contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERREIRA, L. G. *Professores da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*. Curitiba: CRV, 2014.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

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

FREYRE, G. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.

GENTILI, P. et al. *Educação e população afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas*. Madrid: Fundación Carolina – CeALCI, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, L. M. de A. et al. (Orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 137-150.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. E. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134- 158, set./out./nov./dez. 2000.

HADDAD, F. Apresentação do MEC. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPPIR, 2005. p. 5-6.

HAGE, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Revista Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, S. M.; SILVA, H. do S. de A. A escola pública do campo em debate: narrativas de professores como referência para a formação e a prática pedagógica na multissérie. In:

RIOS, J. A. V. P. (Org.). *Docência na educação básica*. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 247-267.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

JOSSO, M-C. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LEIRO, A. C. R. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisas. In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 23-37.

LIMA, E. N. de. Novas ruralidades, novas identidades. Onde? In: MOREIRA, R. J. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 41-63.

LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

LOBATO, M. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1966.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Ed. Nacional, 1931.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACEDO, R. S. *Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares*. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 47-58.

MOREIRA, A. F. Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, de A. Filosofia e princípios da PEADS (Pe) e do CAT (Ba). In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2003. p. 17-27.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 265-293.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

NASCIMENTO, A. do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados on-line*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan. 2004.

NETA, L. B. *Formação do professor: um olhar psicopedagógico*. In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. de. (Orgs.). *Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 295-309.

NEVES, J. L. *Cadernos de pesquisa em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 103-113, 2º sem./1996.

PASSEGGI, M. da C. Memorial de Formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PAULA, B. X. de.; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

RIOS, J. A. V. P. *Profissão docente na roça*. Salvador: EDUFBA, 2015.

RIOS, J. A. V. P. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. da. Ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 53-75.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, B. de S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. 19. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, mai./ago. 2006.

SEIXAS, R.; COELHO, P. *Caminhos*. Intérprete: Raul Seixas. Novo Aeon, Brasil: Philips Records, 1975. 1 LP.

SILVA, A. C. da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, T. D. da.; SANTOS, M. R. dos. A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na Primeira República brasileira. *Cadernos Imbondeiro*, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. inicial-final, 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, M. do S. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2003. p. 29-51.

SISTO, C. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*. São Paulo: Paulus, 2007.

SOUZA, A. J. de. et al. Avaliação da proposta de educação em duas escolas rurais no semiárido baiano. In: CUNHA, A. R. B. de A.; SANTOS, A. P. S. dos; PEREZ-MARIN, A. M. (Orgs.). *Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: debates atuais e estudos de caso*. Campina Grande, PB: INSA, 2014. p. 148 -167.

SOUZA, A. J. de.; SANTOS, V. L. de C. Avaliação da proposta de educação do campo contextualizada e sua influência na valorização dos recursos hídricos em duas escolas rurais na cidade de Itiúba-Ba. In: RESAB. *Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro*. Juazeiro, BA: RESAB, 2013. p. 81-95.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

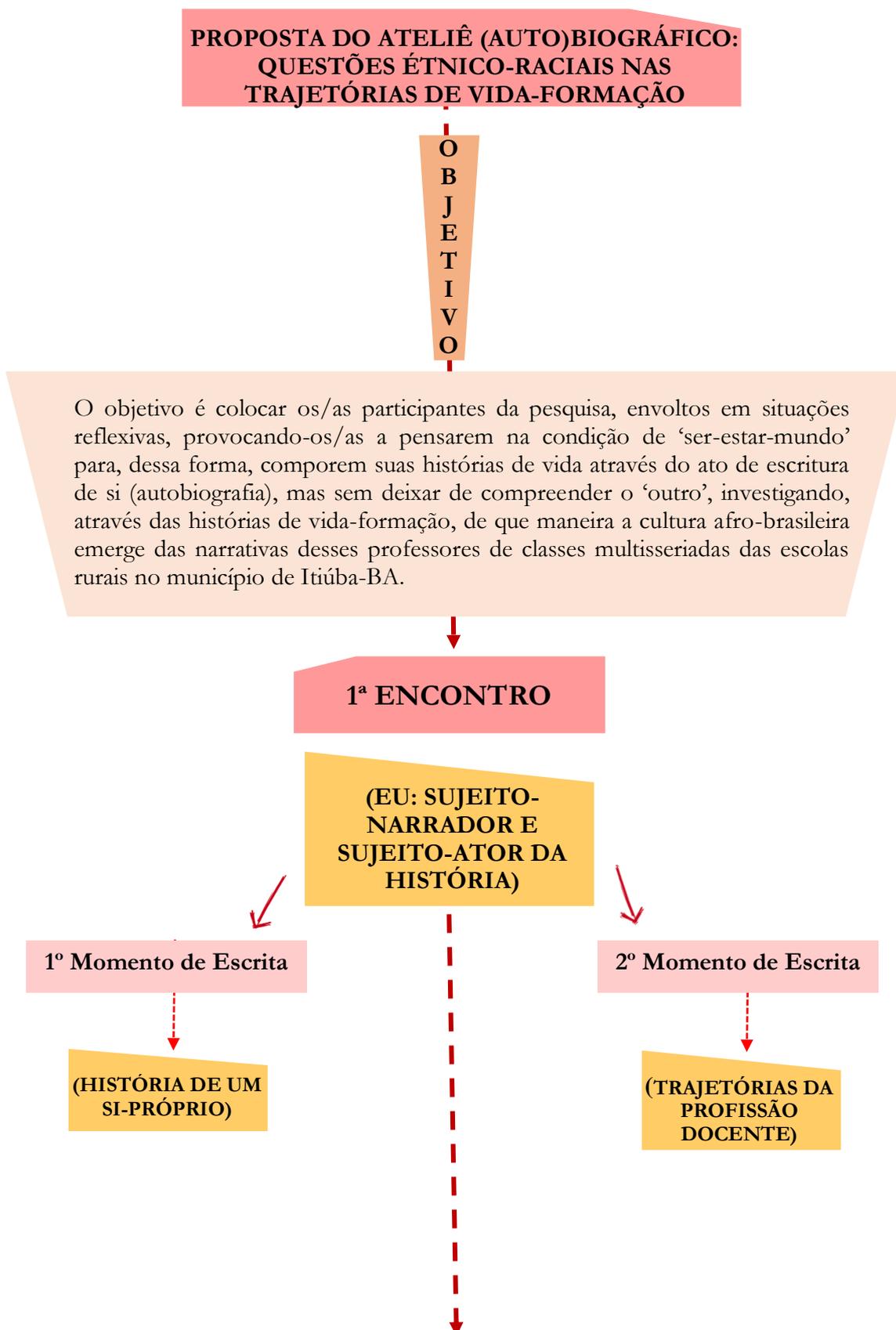
STAHL, M. M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. *Revista em Aberto*, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p. 17-25, out./dez. 1986.

ULHÔA, T. S. da S.; HONÓRIO FILHO, W. Ateliê biográfico e formação continuada do(a) professor(a). In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO – CONPEEX, 10., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 4947-4960.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Proposta do Ateliê (auto)biográfico: Questões étnico-raciais nas trajetórias de vida-formação





**CARGA
HORÁRIA:**

9h (presencial – com todo o grupo)
14h (intervalo – escrita individual)
12h (presencial – em cada escola/construção do projeto)
10h (execução e relatoria do projeto)

TOTAL:

45h

APÊNDICE 2 - Projeto de Formação: Vejam como somos pretos, preta, pretinha!



PROJETO DE FORMAÇÃO: VEJAM COMO SOMOS PRETOS, PRETA, PRETINHA!

Objetivo: Promover o estudo e a reflexão acerca da cultura e identidade afro-brasileira, partindo da ancestralidade africana, tomando o referido continente como objeto de estudo desde os tempos áureos das antigas civilizações, passando pela desarticulação da África pelos europeus e a chegada dos negros escravizados ao Brasil, culminando na presença negra na contemporaneidade brasileira.

1º PLANO DE AÇÃO: A MÃE ÁFRICA E SUAS MUITAS FEIÇÕES

- Apresentação do mapa político da África (Mapa 1)
- Estudo da África gloriosa e seus reinos, civilizações e cidades antigas;
- Apresentação da África como Berço da Humanidade (Mapa 3);
- Contribuições africanas para as ciências modernas.

AÇÃO	ATIVIDADES	RECURSOS	DATA	LOCAL
		Material/ Recursos humanos		
Mãe África! A Mãe Negra dos primórdios	Sensibilização – Estudo/reflexão da música <i>Mama África (Chico César)</i> -Com todas as turmas.	Cópia da música		Sala de aula
	Leitura/estudo dos textos: * <i>Mãe África! A Mãe Negra dos primórdios (5º ano)</i> * <i>Mãe África! Ama de leite de seios fartos (4º ano e 3º ano)</i> * <i>Livro infantil: Bichos da África (1º ano)</i>	Cópia dos textos		Sala de aula

	Criação de fantoches correspondentes a leitura dos textos e do livro infantil. Em seguida, cada grupo irá fazer a contação dessas histórias com os fantoches.	4 metros de papel madeira (pardo); 1 metro de papel madeira (branco); 2 colas pequenas; Papel crepom (preto, marrom, amarelo, vermelho, azul e verde) 1 de cada; 2 estojos pequenos de hidrocor.		Sala de aula
	A partir do texto <i>A ciência e a tecnologia que os africanos inventaram</i> (Toda a turma), o professor apresentará as contribuições dos povos africanos para a ciência moderna. Depois com todos da turma, será construído o mapa da África com o título do texto base.	Papel madeira (pardo); Estojos de hidrocor e lápis de cor.		Sala de aula

2º PLANO DE AÇÃO: MÃE ÁFRICA DESFIGURADA

- Estudo do início da exploração do continente africano;
- Diáspora dos povos negros (Mapa 2 - Rota da migração dos africanos escravizados para o Brasil);
- Chegada dos povos negros no Brasil Colônia.

AÇÃO	ATIVIDADES	RECURSOS	DATA	LOCAL
		Material/ Recursos humanos		
África a Mãe Negra	Sensibilização – Estudo/reflexão da música <i>História do Brasil (Edson Gomes)</i> - Com todas as turmas.	Cópia da música		Sala de aula
	Leitura/estudo dos textos: * <i>Mãe África desfigurada (5º ano)</i> * <i>A África não queria seus filhos acorrentados (4º ano)</i> * <i>Os filhos pretos desembarcam na terra Brasil – A longa viagem (3º ano)</i> * <i>Livro infantil: Cabelo de Lelê (1º ano)</i>	Cópia dos textos		Sala de aula

	Criação de histórias em quadrinhos correspondentes a leitura dos textos e do livro infantil. Em seguida, cada grupo irá fazer a contação dessas histórias.	Folhas de ofício; Estojos pequenos de hidrocor e lápis de cor.		Sala de aula
--	--	--	--	--------------

3º PLANO DE AÇÃO: OS FILHOS PRETOS DA MÃE ÁFRICA NO BRASIL

- Estudo e denúncia do período da escravidão;
- Início/origem do preconceito racial no Brasil (música: *A carne mais barata do mercado* – Elza Soares);
- Estudo da resistência negra;
- Contribuição dos povos negros para a formação da identidade e cultura brasileira em vários âmbitos.

AÇÃO	ATIVIDADES	RECURSOS	DATA	LOCAL
		Material/ Recursos humanos		
Retrato da escravidão no Brasil e a resistência negra	Sensibilização – Estudo/reflexão da música <i>Canto das três raças (Clara Nunes)</i> - Com todas as turmas.	Cópia da música		Sala de aula
	Leitura/estudo dos textos: *1º Texto: <i>A dor cotidiana: retrato da escravidão no Brasil (5º ano)</i> * 2º Texto: <i>Luta Negra; resistência é preciso! (4º ano)</i> * <i>Cultura e religiosidade negra (3º ano)</i> * <i>Livro infantil: Menina Bonita do Laço de Fita (1º ano)</i>	Cópia dos textos		Sala de aula
	Criação de Painéis (com imagens de revista e livro) correspondentes a leitura dos textos e do livro infantil. Em seguida, cada grupo irá fazer a apresentar os painéis.			

4º PLANO DE AÇÃO: VEJAM COMO SOMOS PRETOS!

- **Celebração da beleza negra!**

AÇÃO	ATIVIDADES	RECURSOS	DATA	LOCAL
		Material/ Recursos humanos		
Vejam como somos pretos!	Sensibilização – Estudo/reflexão a partir da apresentação: <i>Vejam como somos pretos!</i> - Com todas as turmas.	Apresentação em slides		Sala de aula
	* <i>Leitura de histórias com personagens negros (rodas de leitura e conversas);</i> * <i>Músicas que abordam a beleza negra (danças e desfiles);</i>	Histórias infantis; Músicas.		Sala de aula

APÊNDICE 3 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DOCÊNCIA DA ROÇA**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DOCÊNCIA DA ROÇA

OBJETIVOS:

Geral

Analisar de que maneira a cultura afro-brasileira emerge das narrativas e práticas pedagógicas de professoras e professores de classes multisseriadas das escolas rurais no município de Itiúba-Ba, a fim de buscar os sentidos atribuídos à diversidade e educação para a relação étnico-racial.

Específicos

- Identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergem nas histórias de vida, formação-profissão dos docentes da roça;
- Compreender os sentidos construídos epistemologicamente pelos docentes a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais, por meio de oficinas formativas sobre a temática;
- Construir Referencial de Formação Continuada para a docência em classes multisseriadas com ênfase nas questões da identidade e cultura afro-brasileira.

ESPAÇO: Escolas multisseriadas rurais no município de Itiúba – Ba.

SUJEITOS: Docentes de classes multisseriadas das escolas rurais no município de Itiúba-Ba.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; aplicação de perfil biográfico.

Fase II – Levantamento de histórias de vida – Realização de entrevistas narrativas e análise documental. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição e devolução do texto final para os participantes do estudo;

Fase III – Intervenção – Construção do documento Referencial de Formação Continuada para a docência em classes multisseriadas com ênfase nas questões da identidade e cultura

afro-brasileira.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação e profissão de professores, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (Secretaria municipal de Educação), portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência na roça em classes multisseriadas, bem como sobre questões da identidade e cultura afro-brasileira;
- Envolvimento no estudo sistemático efetivado em oficinas formativas que auxiliarão os docentes colaboradores da pesquisa a compreenderem os sentidos epistemológicos entre educação e questões étnico-raciais;
- Participação da construção do documento Referencial de Formação Continuada para a docência em classes multisseriadas com ênfase nas questões da identidade e cultura afro-brasileira.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2015, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Antonio José de Souza; Rua Manoel Barbosa, 21, centro, Itiúba-Ba, (74) 9110-5377 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Jane Adriana Vasconcelos Rios Pacheco; Avenida Cardeal da Silva, 523, Ed. Liliana, apt. 703, Federação – Salvador – Bahia, CEP: 40.231.305, Fone (71) 9204 3623 (Orientadora)

Itiúba (BA), 01 de março de 2016.

Mestrando
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa

ANEXO

ANEXO 1 – PARECER CNE/CEB Nº: 15/2010 – Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2011



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADA: Presidência da República/Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR)		UF: DF
ASSUNTO: Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.		
RELATORA: Nilma Lino Gomes		
PROCESSO Nº: 23001.000097/2010-26		
PARECER CNE/CEB Nº: 15/2010	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 1º/9/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Em 30 de junho de 2010, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da (SEPPIR/PR), o Ofício nº 041761.2010-00, relativo ao Processo 00041.000379/2010-51. Trata-se de processo formalizado por aquela Ouvidoria, mediante denúncia de autoria do Sr. Antônio Gomes da Costa Neto, brasileiro, Técnico em Gestão Educacional da Secretaria do Estado da Educação do Distrito Federal, matrícula nº 68.586-0, atualmente lotado na EAPE, em razão de afastamento para estudos por interesse da Administração, no Mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude, na linha de pesquisa em Educação das Relações Raciais.

O solicitante encaminha denúncia no sentido de se abster a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal de utilizar livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que, em tese, contenham expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal. Por se tratar de questão envolvendo interesse público, a Ouvidoria da SEPPIR solicita que sejam procedidas consultas de estilo, bem assim enviadas as providências adequadas por parte do Conselho Nacional de Educação.

Em 22 de julho de 2010, foi protocolado no CNE o Ofício nº 047217.2010-63, contendo cópia da resposta encaminhada pelo presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal, Sr. Luiz Otávio da Justa Neves, ao Sr. Antônio Gomes Costa Neto referente ao mesmo processo administrativo. Considerando-se que a temática em questão envolve interesse público, a Ouvidoria da SEPPIR novamente solicitou que sejam procedidas, também, consultas de estilo, bem assim enviadas as providências adequadas por parte do Conselho Nacional de Educação.

2. Análise

O Ofício nº 041761.2010-00, de 30/6/2010, relativo ao processo 00041.000379/2010-51, e encaminhado pela Ouvidoria da SEPIR ao CNE, apresenta, no seu conjunto, resposta da chefia de gabinete do Ministro da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), encaminhada por meio do Ofício nº 1552-2010-GAB/SECAD/MEC, de 4/6/2010, acompanhado pela Nota Técnica nº 044/2010, subscrita pela técnica Maria Auxiliadora Lopes e aprovada pelo Diretor de Educação para a Diversidade, Sr. Armênio Bello Schimdt.

De acordo com a Nota Técnica, “as colocações instadas pelo solicitante da consulta, Senhor Antônio, são coerentes”. A nota ainda adverte:

Sendo assim, é necessária a indução dessa política pública, pelo Governo do Distrito Federal, junto às instituições de ensino superior, com vistas a formarem professores que sejam capazes de lidar com esse tipo de situação no cotidiano escolar.

A obra CAÇADAS DE PEDRINHO só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro.

A postulação do requerente, que resultou em tal resposta, se deu em razão de utilização do livro intitulado Caçadas de Pedrinho de Monteiro Lobato, o qual se encontra como referência em escola do sistema de ensino particular do Distrito Federal e conforme se infere das informações catalogadas da obra em comento, trata-se de “edição (...) como base a publicação das Obras Completas de Monteiro Lobato da Editora Brasiliense de 1947”. De acordo com o Sr. Antônio Gomes Costa Neto, a sua denúncia baseia-se em análise da obra tão somente em relação à temática das relações étnico-raciais na escola, que se constitui na sua área de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, já citado neste relatório.

O Sr. Antônio Gomes Costa Neto apresenta no processo análise da situação do livro Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato, destacando que a edição referida (3ª edição, 1ª reimpressão, ano de 2009), contém 71 (setenta e uma) páginas com ilustrações de Pedro Borges e, inclusive, informação em sua capa de que a mesma já se mostra adaptada à nova ortografia da Língua Portuguesa (Decreto nº 6.583/2008). A crítica realizada pelo requerente foca de maneira mais específica a personagem feminina e negra Tia Anastácia e as referências aos personagens animais tais como urubu, macaco e feras africanas. Estes fazem menção revestida de estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado. A crítica feita pelo denunciante baseia-se na legislação antirracista brasileira, a partir da promulgação da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas.

Segundo o requerente, a publicação em análise toma alguns cuidados em relação à contextualização da obra de Monteiro Lobato diante de alguns avanços e das mudanças sociais acontecidas ao longo da nossa história. Como exemplo, cita o cuidado da editora ao destacar na capa da publicação a adoção da nova ortografia da língua portuguesa, bem como

de esclarecimentos em relação ao contexto em que a obra foi produzida e os atuais avanços políticos e sociais da preservação do meio ambiente constantes do texto de apresentação. Nesta, Márcia Camargos e Valdimir Sacchetta apresentam a seguinte explicação transcrita do processo:

Caçadas de Pedrinho teve origem no livro A caçada da onça, escrito em 1924 por Monteiro Lobato. Mais tarde resolveu ampliar a história que chegou às livrarias em 1933 com o novo nome. Essa grande aventura da turma do Sítio do Picapau Amarelo acontece em um tempo em que os animais silvestres ainda não estavam protegidos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), nem a onça era uma espécie ameaçada de extinção, como nos dias de hoje. (p. 19).

Todavia, o mesmo cuidado tomado com a inserção de duas notas explicativas e de contextualização da obra não é adotado em relação aos estereótipos raciais presentes na obra, mesmo que estejamos em um contexto no qual têm sido realizados uma série de estudos críticos que analisam o lugar do negro na literatura infantil, sobretudo, na obra de Monteiro Lobato e vivamos um momento de realização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Em prosseguimento, foi encaminhado pela Ouvidoria da SEPPIR um segundo ofício ainda referente ao tema. Este último de nº 047217.2010-63 apresenta cópia da resposta encaminhada pelo presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal, Sr. Luiz Otávio da Justa Neves, ao Sr. Antônio Gomes Costa Neto referente ao processo administrativo nº 00041.000379/2010-51 Ouvidoria/SEPPIR/PR.

Segundo a resposta, o processo foi encaminhado ao gabinete da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com vistas à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional/SEDF, para conhecimento e correção de fluxo. Como forma de subsidiar o setor competente da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, a assessoria do referido Conselho efetuou pesquisas relativas ao teor da denúncia e anexou ao processo parecer pedagógico de especialistas referente à obra *Caçadas de Pedrinho*, objeto de questionamento. Considerando-se que a análise e a avaliação de obras de literatura indicadas às escolas públicas brasileiras é de competência do Ministério da Educação, o ofício transcreve a informação enviada por e-mail, pela Coordenação Geral de Material Didático do MEC, como resposta à consulta feita pelo referido Conselho.

De acordo com a Coordenação Geral, a avaliação das obras é feita por especialistas de maneira cuidadosa:

(...) naturalmente, como toda leitura escolar, o livro será lido sob a supervisão de um professor que, como leitor maduro, saberá mostrar que trechos isolados não compõem uma obra e que na literatura não é a soma das partes que fazem o todo. Também não deixará de aproveitar para discutir com os seus alunos os aspectos da realidade que a obra busca representar, articulando a leitura do livro com outras leituras e com o próprio cotidiano da escola, do bairro, da cidade e do país. São critérios de avaliação: a qualidade textual, a adequação temática, a ausência de preconceitos, estereótipos ou doutrinações, a qualidade gráfica e o potencial de leitura considerando o público-alvo.

Afirma ainda que:

...a obra Caçadas de Pedrinho, da Global Editora, faz parte da coleção selecionada para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003 – Literatura em minha casa. Também foi selecionada para compor o acervo do PNBE/98 editada pela Editora Pallotti. Ambas as edições foram distribuídas às escolas públicas de ensino fundamental.

Diante do exposto, conclui-se que as discussões pedagógicas e políticas e as indagações apresentadas pelo requerente ao analisar o livro *Caçadas de Pedrinho* estão de acordo com o contexto atual do Estado brasileiro, o qual assume a política pública antirracista como uma política de Estado, baseada na Constituição Federal de 1988, que prevê no seu artigo 5º, inciso XLII, que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível. É nesse contexto que se encontram as instituições escolares públicas e privadas, as quais, de acordo com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), são orientadas legalmente, tanto no artigo 26 quanto no artigo 26A (alterado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), a implementarem nos currículos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Além disso, as instituições escolares públicas e particulares de todo o país já possuem, hoje, orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação, tais como: o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No caso dos sistemas de ensino e do próprio Ministério da Educação, estes são orientados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 13 de maio de 2009, o qual apresenta atribuições elencadas por ente federativo, aos sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais.

Entende-se que a escolha do livro *Caçadas de Pedrinho*, dentre a vasta obra literária de Monteiro Lobato, como parte integrante do Programa Nacional Biblioteca da Escola segue a tradição de colocar os estudantes e professores em contato com obras consideradas clássicas da literatura infantil. Todavia, sendo coerentes com a própria Coordenação-Geral de Material Didático do MEC, quando consultada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal sobre o tema da denúncia, deve-se considerar se a adoção de tal livro é coerente com os critérios de avaliação que orientam a escolha das obras: (...) *a qualidade textual, a adequação temática, a ausência de preconceitos, estereótipos ou doutrinações, a qualidade gráfica e o potencial de leitura considerando o público-alvo.*

Não se pode desconsiderar todo um conjunto de estudos e análises sobre a representação do negro na literatura infantil (Gouveia, 2005; Lajolo, 1998; Vasconcelos, 1982; entre outros)¹, os quais vêm apontando como as obras literárias e seus autores são produtos do seu próprio tempo e, dessa forma, podem apresentar por meio da narrativa, das personagens e das ilustrações representações e ideologias que, se não forem trabalhadas de maneira crítica pela escola e pelas políticas públicas, acabam por reforçar lugares de subalternização do negro.

¹ GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica.* In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 1, p.77-89, jan/abr.2005.

LAJOLO, Marisa. *A figura do negro em Monteiro Lobato.* In: *Presença Pedagógica.* vol. 4, nº 23, p. 23-31, set/out. 1998.

VASCONCELOS, Zinda Maria Carvalho de. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato.* São Paulo: Traço, 1982.

Portanto, as ponderações feitas pelo Sr. Antônio Gomes da Costa Neto, conquanto cidadão e pesquisador das relações raciais, devem ser consideradas. A escola, a rede pública e privada de educação do Distrito Federal e a Secretaria de Educação devem considerar que as críticas aos estereótipos raciais presentes no livro *Caçadas de Pedrinho* e apontadas pelo requerente não se referem a trechos isolados. Antes, fazem parte da análise do todo, do contexto histórico e social da obra e vivido pelo autor, da ideologia racial, das representações negativas sobre a cultura popular, o negro e o universo afro-brasileiro presentes não só no livro *Caçadas de Pedrinho*, mas, também, em outras publicações de Monteiro Lobato.

Conforme alertam estudiosos do campo da literatura, é possível utilizar autores da literatura brasileira que tratam direta ou indiretamente da temática racial, porém, deve-se tomar cuidado com os textos que podem reforçar preconceitos, e que dão a possibilidade de interpretações negativas. É importante que o professor tenha criatividade para destacar os pontos interessantes do texto e trabalhar a intertextualidade (Souza, Sousa e Pires, 2005)².

O alerta e a denúncia em relação à adoção desse livro e de outras obras que apresentem estereótipos raciais devem ser entendidos como parte do processo democrático e integra o debate público e o exercício do controle social da educação realizado pela comunidade escolar em relação à política e às práticas educacionais adotadas, quer seja nos níveis federal, estadual, municipal ou distrital.

Diante do exposto, e concordando com a Nota Técnica da SECAD, a denúncia do Sr. Antônio Gomes Costa Neto deve ser considerada coerente. A partir dela, algumas ações deverão ser desencadeadas:

a) a necessária indução de política pública pelo Governo do Distrito Federal junto às instituições do ensino superior – e aqui acrescenta-se, também, de Educação Básica – com vistas a formar professores que sejam capazes de lidar pedagogicamente e criticamente com o tipo de situação narrada pelo requerente, a saber, obras consideradas clássicas presentes na biblioteca das escolas que apresentem estereótipos raciais. Nesse caso, serão sujeitos dessas políticas não só os docentes da rede pública de ensino, mas, também, aqueles que atuam na rede particular. É importante lembrar que, de acordo com o requerente, a obra literária em questão está sendo adotada por uma escola da rede particular de ensino e, de acordo com a Coordenação-Geral de Material Didático do MEC, o mesmo título faz parte do acervo distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola;

b) cabe à Coordenação-Geral de Material Didático do MEC cumprir com os critérios por ela mesma estabelecidos na avaliação dos livros indicados para o PNBE, de que os mesmos primem pela *ausência de preconceitos, estereótipos*, não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor;

c) caso algumas das obras selecionadas pelos especialistas, e que componham o acervo do PNBE, ainda apresentem preconceitos e estereótipos, tais como aqueles que foram denunciados pelo Sr. Antônio Gomes Costa Neto e pela Ouvidoria da SEPIR, a Coordenação-Geral de Material Didático e a Secretaria de Educação Básica do MEC deverão exigir da editora responsável pela publicação a inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura. Esta providência deverá ser solicitada em relação ao livro *Caçadas de Pedrinho* e deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante. Tal procedimento está de acordo com o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais afirmam:

² SOUZA, Ana Lucia, SOUSA, Andréia Lisboa e PIRES, Rosane de Almeida. Afro-literatura brasileira: o que é? Para quê? Como trabalhar? In: <http://www.gruhbas.com.br/publicacoes>, extraído da internet em 19-out-2005.

...os sistemas de ensino e os estabelecimentos da Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar edição de livros e de materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no art. 26A da LDB, e para tanto, abordem a pluralidade cultural, e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre história, cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (p. 25);

d) a Secretaria de Educação do Distrito Federal deverá orientar as escolas a realizarem avaliação diagnóstica sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, inserindo como um dos componentes desta avaliação a análise do acervo bibliográfico, literário e dos livros didáticos adotados pela escola, bem como das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial dele decorrentes;

e) que tais ações sejam realizadas como cumprimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual reza como uma das atribuições dos sistemas de ensino da educação brasileira a incorporação de conteúdos previstos nas referidas Diretrizes Curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino. Portanto, deverão ser discutidas e realizadas em conjunto com o corpo docente e com a comunidade escolar.

A literatura pode ser vista como uma das arenas mais sensíveis para que tomemos providências a fim de superar essa situação. Portanto, concordando com Marisa Lajolo (1998, p. 33) *analisar a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, além de contribuir para um conhecimento maior deste grande escritor brasileiro, pode renovar os olhares com que se olham os sempre delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política e similares binômios que tentam dar conta do que, na página literária, fica entre seu aquém e seu além.*

Diante do exposto, constata-se a necessidade de formulação de orientações mais específicas às escolas da Educação Básica e aos sistemas de ensino na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos. Estas deverão ser formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Portanto, uma das atribuições do CNE deverá ser a elaboração das Diretrizes **Operacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

II - VOTO DA RELATORA

Nos termos deste parecer, à vista do disposto no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, é essencial considerar o papel da escola no processo de educação e (re)educação das (e para as) relações raciais, a fim de superar o racismo, a discriminação e o preconceito racial. A despeito do importante caráter literário da obra de Monteiro Lobato, o qual não se pode negar, é necessário considerar que somos sujeitos da nossa própria época, porém, ao mesmo tempo, somos responsáveis pelos desdobramentos e efeitos das opções e orientações políticas, pedagógicas e literárias assumidas no contexto em que vivemos. Nesse sentido, a literatura em sintonia com o mundo não está fora dos conflitos, das tensões e das hierarquias sociais e raciais nas quais o trato à diversidade se realiza. São

situações que estão presentes nos textos literários, pois estes fazem parte da vida real. A ficção não se constrói em um espaço social vazio.

Responda-se ao requerente, a saber, a Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), nos termos deste Parecer, com cópia ao denunciante, Sr. Antônio Gomes da Costa Neto, ao Conselho de Educação do Distrito Federal, à Secretaria de Educação do Distrito Federal, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e à Coordenação Geral de Material Didático do MEC.

Brasília, (DF), 1º de setembro de 2010.

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 1º de setembro de 2010.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente