



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS II ALAGOINHAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL**

IRAMAYRE CÁSSIA RIBEIRO REIS

**RECORDAR É PRECISO:
MEMÓRIAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROESP/LETRAS
NO PÓLO DE ALAGOINHAS-BA**

**ALAGOINHAS-BAHIA-BRASIL
JULHO - 2015**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS II ALAGOINHAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL**

IRAMAYRE CÁSSIA RIBEIRO REIS

**RECORDAR É PRECI[O]SO:
MEMÓRIAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROESP/LETRAS
NO PÓLO DE ALAGOINHAS-BA**

**ALAGOINHAS-BAHIA-BRASIL
JULHO - 2015**



IRAMAYRE CÁSSIA RIBEIRO REIS

**RECORDAR É PRECI[O]SO:
MEMÓRIAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROESP/LETRAS
NO PÓLO DE ALAGOINHAS-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Educação do *Campus II* UNEB como requisito à obtenção do título de Mestre em Crítica Cultural.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Berenice da Cruz

**ALAGOINHAS-BAHIA-BRASIL
JULHO - 2015**

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II
Rosana Cristina de Souza Barretto
Bibliotecária – CRB 5/902

R373r Reis, Iramayre Cássia Ribeiro.

Recordar é preci(o)so: memórias da cultura afro-brasileira no PROESP/LETRAS no pólo de Alagoinhas-Ba./ Iramayre Cássia Ribeiro Reis – Alagoinhas, 2015.

196f.il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Mestrado em Crítica Cultural.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Berenice da Cruz.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Brasil. [Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003]. 4. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. I. Cruz, Maria de Fátima Berenice da. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus II. III. Título.

CDD 344.810770981



**RECORDAR É PRECI[O]SO:
MEMÓRIAS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROESP/LETRAS NO PÓLO
DE ALAGOINHAS-BA**

IRAMAYRE CÁSSIA RIBEIRO REIS

Esta dissertação é para ser julgada para obtenção do Título Mestre em Crítica Cultural. Área de Concentração: Letras no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Educação do *Campus II* – Alagoinhas da UNEB.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz
(UNEB)
Presidente da Banca

Prof^a. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes (UNEB)
Examinadora Interna

Prof^o. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz (UEFS)
Examinador Externo

SUPLENTES

Prof^a. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB)
Examinadora Interna

Prof^o. Dr^o. Carlos Magno Santos Gomes (UFS)
Examinador Externo



Olorum, meu Deus, criador de tudo e de todos. Poderoso é o vosso nome e grandiosa e vossa misericórdia.

Em nome de Oxalá, recorro a vós nesse momento, para pedir-lhe a benção durante meu caminhar rumo a vossa Vontade.

Que Vossa Divina Luz incida sobre tudo que criaste.

Com Vossas mãos retirem todo mal, todos os problemas e todos os perigos que estejam em meu caminhar.

Que as forças negativas que me abatem e que me entristecem, se desfaçam ao sopro de Vossas bênçãos.

Que o Vosso poder destrua todas as barreiras que impedem meu progresso rumo a Tua verdade.

E que Vossas virtudes penetrem e meu espírito dando-me paz, saúde e prosperidade.

Abra Senhor os meus caminhos, que meus passos sejam dirigidos por Vós para que não tropece em minha caminhada.

Assim seja! Salve Olorum!



O que faz a estrada? É o **sonho**.
Enquanto a gente sonhar a estrada
permanecerá viva. É para isso que servem os
caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

Mia Couto



AMOR LIBERTADOR

Meu anjo negro protetor.
Aqui fala a sua pretinha.
Quero que todos ouçam. Eu morri!
Quando eu encontrei você
Meu espelho estava distorcido. Lembra?
Minhas madeixas eram alisadas e a minha alma, branca.
Ninguém havia ensinado aos meus olhos
a verdadeira beleza.
Renasci, qual fênix, carapinha trançada,
dignidade em punho.
De frente para o mundo.
Hoje caminhamos pelas ruas do nosso país
cheios de orgulho negro.
Colorindo esse nosso amor libertador
nas paredes do mundo inteiro.
Vivendo a nossa juventude,
o poder de romper barreiras...
Tua coragem agora também é minha.
Eu, tua sacerdotisa negra. Livre!

Cristiane Sobral



DEDICATÓRIA

Á meu pai, Orlando dos Reis, (*in memoriam*) que, mesmo tendo frequentado a escola até a quarta série do antigo Ensino Primário sempre respondia às minhas indagações e, com um jornal a sua frente, me fazia perceber, desde cedo, como era importante o universo do letramento além de que, quando me indagava sobre algo, sempre dizia “Minha filha, você está na escola para quê?”. Assim, compreendia que existiam saberes que se complementam e se entrecruzam.

A todos(as) que acreditam no fortalecimento do pertencimento étnico-racial de educandos(as) e educadores(as).

A todos(as) os(as) educadores(as) que tem suas práticas pedagógicas também fundamentadas em experiências afro-brasileiras.



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, preciso agradecer a Oxalá (Deus), o pai de todos os orixás, a Iansã (Santa Bárbara), deusa guerreira, a Ogum (Santo Antônio), orixá guerreiro e ao meu Eleda (Anjo da Guarda), que, incansavelmente, sempre me deram forças para que eu nunca desistisse deste meu sonho de ser “Mestra” insistindo com o mesmo objeto de estudo em torno das relações étnico raciais no cotidiano escolar. Este agradecimento justifica-se porque muitas foram as pedras no caminho que tentavam provocar a minha queda, mas estes(as) meus(minhas) protetores(as) nunca me permitiram cair embora muitos tropeços eu tenha tido neste percurso. Pelo contrário, os tropeços transformaram-me em árvore para que eu, muitas vezes, me envergasse diante dos obstáculos que surgiram nesta longa caminhada e, desta forma, transformaram-me, metaforicamente, na prova viva do seguinte provérbio africano¹



Agora, posso “Agradecer e Abraçar”² às pessoas que, ao longo desta caminhada e, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta dissertação fosse concluída evidenciando que cheguei longe, mas acompanhada de muitas outras pessoas. Neste movimento de lembrar o nome de todos(as) aqueles(as) que me acompanharam não me detive a hierarquia deste processo mas talvez tenha me esquecido de (re)lembrar de alguém, por isso ficam aqui já registradas as minhas desculpas.

Assim, no mesmo movimento, a partir de agora **agradeço e abraço...**

À minha mãe, **Iran Mabel Ribeiro Reis**, que sempre me protegeu através de suas orações e constantemente me indagava “Já terminou o trabalho minha filha?”.

¹ Disponível em: <http://www.frasesparaface.com.br>. Acesso em: 24/12/2015

² Cf letra de música de Maria Bethânia. <http://letras.mus.br/maria-bethania/886917/>



Ao meu pai, **Orlando do Reis**, que mesmo encontrando-se num outro plano sempre me visitou, de forma saudável, os meus sonos noturnos através de meus sonhos.

À minha irmã, **Orlane Ribeiro Reis**, que sempre de um jeito peculiar me indagava sobre a conclusão do meu curso.

A meu irmão, **Orlando do Reis Júnior**, que sempre procurou assumir a responsabilidade pelo cuidado da família a partir da ausência do nosso pai e isso significava pedir a mim a conclusão do curso.

Aos meus únicos sobrinhos, **Victoria Maria Reis Oliveira e Vinícius Reis Oliveira**, que ao solicitarem a minha presença não entendiam muito bem quando a titia dizia que tinha que estudar.

Ao meu irmão e namorado, **Raimundo Amaral Garcez**, que a todo o momento relembrava comigo o saber de sua avó ao dizer-me que “A guerreira não cai porque quando cai, ela deita e rola” e sempre dizia-me que eu tinha condições de prosseguir.

À minha orientadora, **Professora Doutora Maria de Fátima Berenice da Cruz**, que ao ler os caminhos introdutórios do meu trabalho sempre acreditou neles dizendo-me que era uma excelente pesquisa e por ter-me acolhido enquanto sua orientanda deixando-me, também, percorrer minha caminhada e me orientando sem me deixar a deriva.

A amiga, **Maria de Fátima Berenice da Cruz**, que sempre acreditou na meu trabalho desde os tempos em que fui professora do seu filho na segunda série do antigo Ensino Primário.

Aos membros da Banca Examinadora, **Professor Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz** (Qualificação/Defesa) na condição de Examinador Externo e a **Professora Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes** (Qualificação/Defesa) na condição de Examinadora Interna, que além de aceitarem o convite para



participarem deste processo de avaliação, deram contribuições significativas para o melhoramento deste trabalho.

A minha amiga-irmã, **Áurea da Silva Pereira**, que sempre se preocupou comigo e, constantemente, me perguntava sobre o andamento do meu trabalho além de, nas horas de muita angústia vivenciada por mim, ter sempre uma oração para me acalmar respeitando, acima de tudo, a nossa opção religiosa.

Ao meu amigo da Turma 02 do Pós Crítica, **Jucimar Pereira dos Santos**, por sempre ter acreditado no meu trabalho e pelas inúmeras conversas acadêmicas e indicações de leituras diante de nosso processo de (des)construção diante das epistemes.

A amiga e colega de trabalho, **Maria Anória de Jesus Oliveira**, pelo sutil cuidado em saber como estava o andamento do meu trabalho e pelas excelentes sugestões de leitura para que o mesmo ficasse a contento.

As colaboradoras da pesquisa, **Egressas do PROPESP/Letras-Alagoinhas**, por se dispuserem a contribuir de forma significativa para o andamento do trabalho quando, em momento diversos, me concederam suas entrevistas.

A Secretaria de Educação do Município de Araçás-BA, **Marlir Leal Dantas**, que soube compreender e respeitar, silenciosamente, as minhas ausências no processo de coordenar pedagogicamente a rede municipal de ensino.

As(Aos) colegas da Secretaria de Educação do Município de Araçás-BA, **Amiltom Daiane Santana, Hortência Novaes Gomes, Ingrid José Augusto Lima Matos, Inislania dos Santos Santos, Mariana Nepomuceno de Almeida, Lucas Sampaio dos Reis, Marilene Santos e Santos, Marluce Reis Santos, Robervânia da Silva Figueiras Correia, Rosa Maria dos Santos Teles, Suy Lane Santos Santana, Valentina Batista Damaceno**, que também compreenderam minhas ausências além de acreditarem na conclusão do meu trabalho.



Ao meu colega e novo amigo, **Amilton Alves de Souza**, que muito me ouviu e contribuiu para com as minhas discussões teóricas durante o nosso percurso de Alagoinhas-BA para Araçás-BA e vice versa.

A Gestão do Colégio Estadual São Francisco, **Professora Geane de Andrade Fonseca, Professora Francisca Rufino Paranhos e Professor Yuri Machado da Silva**, por compreenderem e respeitarem minhas ausências nesta caminhada final do trabalho.

Aos alunos e às alunas do turno noturno do Colégio Estadual São Francisco, **Turmas de EJA**, por partilharem comigo o papel de aluna(o) e, deste modo, compreenderam as minhas ausências sem nenhum tipo de julgamento que compromettesse meu desempenho profissional e por serem também (co)autores nas minhas discussões em torno das relações étnico-raciais no cotidiano escolar com o objetivo de combater o racismo.

À colega de trabalho e Coordenadora do Pós Crítica, **Professora Dr^a. Edil Silva Costa**, pela torcida, pelo carinho e pela atenção em prol da conclusão deste trabalho.

A colega e sempre professora, **Professora Dr^a. Maria Nazaré Mota de Lima**, por ter me possibilitado a efetiva Crítica Cultural através das suas aulas e discussões em torno das “Epistemologias do Sul”.

Aos(Às) **Professores do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural** que através das discussões no interior de suas aulas sempre viabilizaram-me a possibilidade de ser uma crítica cultural.

A amiga e colega de trabalho, **Professora Edna Maria Ferreira Alves**, por sempre me dizer que eu era capaz e me fazer perceber que a conclusão deste trabalho já estava no tempo.

Ao ex-aluno do Curso de Letras da UNEB e técnico em informática, **Robson Emmanuel Oliveira**, que foi enviado pelo Universo num momento de desespero pleno e diante de muitas lágrimas derramadas por mim me socorreu quando o meu



notebook não mais aguentou as incasáveis horas de trabalho e decidiu parar de funcionar.

Enfim, **a tod@s** que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento se efetivasse mesmo diante de uma caminhada que foi devagar, mas intensa na direção de concluir o curso.

Assim como o Sol, caminhei devagar mas atravessei o Mestrado em Crítica Cultural. Por isso, meus sinceros agradecimentos a tod@s, indistintamente, mesmo diante da certeza de que o ato de (re)memorar tenha me feito esquecer algum nome que também contribuiu para que eu atravessasse esta caminhada que agora evoca o provérbio africano ao dizer que “O Sol caminha devagar mas atravessa o mundo”.



[...] Um processo de mudança exige que deixemos pelo caminho o que é acidental. O fundamental é trabalharmos na perspectiva da nossa libertação. Precisamos nos educar para sermos livres. Esta continua sendo nossa proposta.

VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste (1988)

O “racismo” nas relações cotidianas não é a única manifestação da colonialidade do poder – mas é, sem dúvida, a mais perceptível e onipresente.

Aníbal Quinjano (2013)



RESUMO

Este trabalho considera a importância do docente como agente fundamental do processo de (re)construção da identidade étnico-racial nos espaços escolares e traz reflexões que estão pautadas no acesso à literatura e na participação de eventos afins a esta temática. Nesta direção e a partir de tais reflexões, os questionamentos que guiam esta investigação são os seguintes: “Como essa formação preparou as professoras egressas do Curso de Letras do PROESP/Letras - Alagoinhas para lidar com o dispositivo legal, Lei Nº 10.639/2003, que altera a LDBEN?” e “Como estas professoras lidam com os saberes teóricos-científicos para a construção de um currículo que contemplem a temática das relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas?”. Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar de que forma as professoras egressas do Curso de Letras do PROESP/Letras - Alagoinhas lidam com os conhecimentos teórico-científicos construídos sobre a Cultura Afro-Brasileira a partir da presença/ausência nas práticas pedagógicas e, caminhando na direção de alcançar este objetivo, os específicos implicam em: discutir o lugar da educação escolar nos movimentos sociais negros e, em especial, no VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste; refletir sobre os dispositivos legais que tratam sobre a educação das relações étnico-raciais numa perspectiva de política curricular; caracterizar o PROESP/Letras oferecido pela UNEB e a disciplina Cultura Afro-Brasileira e, por fim, identificar os saberes mobilizados/trabalhados pelas professoras egressas do PROESP/Letras relacionados à Cultura Afro-Brasileira no contexto de suas práticas pedagógicas. Do ponto de vista do caminhar metodológico, a natureza social deste trabalho segue os propostos da pesquisa de abordagem qualitativa e faz uso da entrevista semi estruturada, do diário de campo e do procedimento de análise documental qualitativa. Assim, a construção das veias argumentativas desta investigação deu-se em consonância com as produções discursivas que tratam das relações étnico-raciais e da formação de professores e práticas pedagógicas com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Nº 10.639/03. Desse modo, o trabalho, primeiro, empreende uma discussão em torno dos seus caminhos metodológicos e discursivos. Em seguida, estabelece uma relação, de forma panorâmica, entre os movimentos negros e a educação escolar dando destaque ao protagonismo destes movimentos na luta antirracista e em prol do reconhecimento da diversidade étnico-racial no espaço escolar. No terceiro momento, trata de dispositivos legais após a Lei Nº 10.639/2003 enquanto instrumentos para uma nova política curricular dando destaque para as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CP 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação destas Diretrizes. Por fim, procura estabelecer uma relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas enquanto espaços para a descolonização do ensino na perspectiva desta relação promover novos caminhos para a educação das relações étnico-raciais construindo subjetividades



mais democráticas. Neste caminhar, a pesquisa conclui que a Lei N^o 10.639/2003 só será eficaz na medida em que se introduzam mudanças significativas nos processos de formação inicial e continuada de docentes uma vez que estes constituem o caminho pelo qual os propósitos da Lei serão efetivados, sendo seu papel preponderante para que se problematize como o preconceito e a discriminação são construções históricas, culturais e sociais que são (re)produzidos ao longo dos tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Lei 10.639/03. Práticas pedagógicas. PROESP/Letras. Relações étnico-raciais.



ABSTRACT

This paper considers the importance of teaching as a fundamental agent of the (re) construction of ethnic-racial identity in school spaces and brings reflections that are grounded in access to literature and participation in related events to this issue. This way and from such reflections, the questions that guide this research are: "How does this training prepared the graduates teachers Letters Course PROESP / Lyrics - Alagoinsas to deal with the legal provision, Law No. 10.639 / 2003 amending LDBEN? "And" How these teachers deal with the theoretical and scientific knowledge to build a curriculum that address the issue of ethnic and racial relations and the history and the african-Brazilian culture in their teaching? ". Thus, the overall objective of the research is to investigate how the graduates teachers Letters Course PROESP / Lyrics - Alagoinsas deal with the theoretical and scientific knowledge built on the Afro-Brazilian culture from the presence / absence in teaching practices and, walking toward achieving this goal, specific imply: discuss the place of education in the black social movements and in particular the VIII Meeting of North-Northeast Negros; reflect on the legal provisions that deal with the education of ethnic-racial relations in a curriculum policy perspective; characterize the PROESP / Letters offered by UNEB and the Afro-Brazilian Culture discipline and, finally, identify knowledge mobilized / worked by graduates of teachers PROESP / Letters related to Afro-Brazilian Culture in the context of their teaching practices. From the point of view of the methodological walk, the social nature of this work follows the proposed qualitative research approach and makes use of semi-structured interview, the field diary and qualitative document analysis procedure. Thus the construction of argumentative veins of this research took place in line with the discursive productions that address the ethno-racias relations and training of teachers and teaching practices with ethnic-racial relations in schools in view of Law No. 10,639 / 03. Thus, the work first, embarks on a discussion around their methodological and discursive ways. Then establishes a relationship, for panoramic way between the black movements and school education by highlighting the role of these movements in the anti-racist struggle and to achieve recognition of the ethnic and racial diversity at school. On the third time, comes to legal provisions after the Law No. 10.639 / 2003 as instruments for a new curriculum policy giving emphasis on DCN's for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African, the CNE / CP 003/2004 and the National Implementation Plan of the Guidelines. Finally, it seeks to establish a relationship between teacher education and pedagogical practices as spaces for the decolonization of education in the perspective of this relationship to promote new ways for the education of ethnic-racial relations by building more democratic subjectivities. In this walk, the research concludes that Law No. 10.639 / 2003 will only be effective to the extent that introduce significant changes in initial and continuing education process for teachers as these constitute the way in which the purposes of the Act are in effect, and its leading role in that problematizes how prejudice and discrimination are historical, cultural and social constructions that are (re) produced over time.



KEY WORDS: Teacher training. Law 10.639 / 03. Pedagogical practices. PROESP / Letters. Racias ethnic relations.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Feitor castigando negros. Fonte: Debret, Jean Baptiste (s.d)

FIGURA 02: Negros trabalhando na lavoura. Fonte: DEBRET, Jean Baptiste (s.d.)

FIGURA 03: Imagem fotografada de uma parede abandonada na cidade de Alagoinhas-BA, no ano de 2011, pela pesquisadora Iramayre Reis

FIGURA 04: Verso e anverso da obra “Tornar-se Negro de Neusa Santos Sousa

FIGURA 05: Primeira edição da obra “Negrinha” de Monteiro Lobato

FIGURA 06: Edição da obra “Negrinha” de Monteiro Lobato adquirida pelo Governo Federal em 2009 e 2010 através do PNBE

FIGURA 07: DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

FIGURA 08: Plano Nacional de Implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

FIGURA 09: Estatuto da Igualdade Racial



LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Distribuição geográfica dos(as) professores do PROESP/Letras - Alagoinhas



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Ações Afirmativas

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

BA – Bahia

CEA – Conselho Estadual de Educação

CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DC – Diário de Campo

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPS – Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Graus

EJA – Educação de Jovens e Adultos **FNB** – Frente Negra

Brasileira

GEAB – Grupo de Estudos Afro-Brasileiros

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação **MNU** – Movimento Negro

Unificado



PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PROESP – Programa de Formação para Professores na Modalidade

Presencial **SEC** – Secretaria de Educação

TEN – Teatro Experimental do Negro

UEFS – Universidade Estadual de Ferira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia **UNEB** –

Universidade do Estado da Bahia

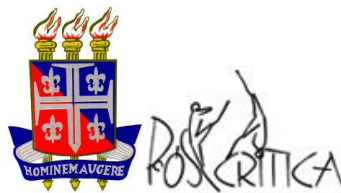


SUMÁRIO

CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: MOMENTOS VIVIDOS SUGEREM OS PASSOS ESCOLHIDOS	25
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E DISCURSIVOS DA PESQUISA: UM MOVIMENTO A SER TRAÇADO	51
1.1 Filiações Metodológicas: conhecendo os modos de perguntar	51
1.2 Filiações Discursivas: montando e desmontando discursos	64
2 MOVIMENTOS NEGROS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRELACES A SEREM (RE)LEMBRADOS	70
2.1 Movimentos Negros: trilhando pela educação escolar dos(as) negros(as)	70
2.2 “O Negro e a Educação”: VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste	85
3 DISPOSITIVOS LEGAIS APÓS A LEI Nº 10.639/2003: INSTRUMENTOS PARA UMA NOVA POLÍTICA CURRICULAR	92
3.1 DCN’s para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Parecer CNE/CP 003/2004.....	98
3.2 Plano Nacional de Implementação das DCN’s para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	105
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO	110
4.1 PROESP/Letras e o lugar da cultura afro-brasileira: uma medida de ação afirmativa.....	110
4.2 Cultura Afro-Brasileira e Relações Étnico Raciais na Prática Pedagógica: o que dizem e como lidam as professores com estes saberes?.....	115
4.3 Formação de Professores: um campo para a descolonização do ensino	124



CAMINHOS (IN)CONCLUSIVOS: PASSOS	POSSIBILIDADES DE OUTROS	128
REFERÊNCIAS		133
ANEXOS		139
ANEXO A: Conto “Negrinha” de Monteiro Lobato		140
ANEXO B: Lei Nº 10.639/2003.....		149
ANEXO C: Fluxograma do Curso de Formação de Professores em Exercício na Rede Estadual de Ensino - Licenciatura Letras.....		151
ANEXO D: Solicitação do pedido de inclusão no Currículo de 1 Grau no Sistema de Ensino da Bahia, da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”.....		152
ANEXO E: Concluintes do PROESP/Letras – Alagoinhas		156
ANEXO F: Resolução Nº 1/2004 - CNE/CP.....		158
ANEXO G: DCN’s para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.....		160
ANEXO H: Ata de Apresentação de Monografia.....		183
ANEXO I: Ata de Apresentação de Monografia		184
ANEXO J: Ata de Apresentação de Monografia.....		185
ANEXO K: Ata de Apresentação de Monografia.....		187
ANEXO L: Ata de Apresentação de Monografia		189
APÊNDICES		191
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Informado		192
APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista com as Professoras Egressas do PROESP/Letras Alagoinhas.....		193



CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: MOMENTOS VIVIDOS SUGEREM OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos.
A memória bravia lança o leme:
Recordar é precioso.
[...]

Conceição Evaristo (1988)

Os versos do poema “Recordar é preciso” de Evaristo (2008) tomados aqui como epígrafe aludem para o fato de que o ato de rememorar constitui-se num movimento muito difícil e isto se deve ao lugar bastante significativo que a história de vida cumpre no processo de formação de nossas identidades sociais, sejam estas étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, etc.

Neste sentido, mediante um forte apelo à minha memória através da recuperação de episódios das minhas histórias de vida pessoal e profissional, as quais se construíram e se constroem em meio a um universo educacional, procurava encontrar a(s) resposta(s) para o meu interesse em estudar/pesquisar questões que abordassem as relações étnico-raciais na formação docente e na sua prática pedagógica.

Vale dizer que este questionamento, constantemente, era feito a mim mesma no silêncio porque “No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente” (ORLANDI, 2007, p. 27), ou seja, no movimento de linha de fuga, quando começava a refletir sobre a temática que envolvia a relevância de uma (re)educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar desencadeando, assim, em “[...] estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo” (MUNANGA, 2005, p. 18).

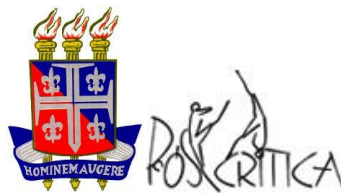


Assim, na tentativa de responder a este meu interesse em estudar/pesquisar questões que abordassem as relações étnico-raciais na formação docente e na sua prática pedagógica evidenciava que, mais do que preciso, recordar se constituía num momento e num movimento precioso porque “[...] toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida” (GOMES, 2010, p. 493).

Foi difícil precisar, com exatidão, o início desse processo de enamoramento frente à temática que envolvia as relações étnico-raciais, mesmo tendo a ciência de que a escolha de um tema de pesquisa quase sempre costuma estabelecer uma relação íntima com nossas próprias histórias, desafios, percursos, construções e, no meu caso, não era diferente. Por isso, era preciso que eu re-fizesse/re-significasse um pouco do meu passado para que eu obtivesse a resposta ou as respostas do meu interesse diante da temática que envolvia as relações étnico-raciais na formação docente e seu reflexo na prática pedagógica na medida em que eu procurava não apenas pensar o meu passado como também perceber o que eu pensava quando o revivia e/ou o revisitava, pois percorrendo este caminho decerto chegaria à(s) resposta(s) deste meu interesse pela temática que envolvia essa dissertação de mestrado.

Logo, neste momento, compreendia que, para trilhar este percurso de memorização, precisava admitir que ser mulher negra no Brasil ainda representa um acúmulo de lutas, questionamentos, avanços e conflitos constantes entre a negociação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Assim, fazia-se necessário visitar um pouco da minha história enquanto criança, adolescente, mulher e professora negra, mesmo que fosse de alguns fragmentos e/ou fatos episódicos que marcaram e ainda marcam minhas memórias pessoais, para me relacionar com a temática que contempla a interculturalidade crítica¹ através das relações étnico-raciais na formação e prática docente visto que a identidade e a

¹ Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização e ainda pode ser proposta como ferramenta pedagógica que questiona a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder. Cf. WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In.*: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/132966867/WALSH-Catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial#scribd>>. Acesso em: 10.07.2014



subjetividade do sujeito vão se construindo em determinado contexto histórico e cultural e são pensadas em relação ao coletivo.

Assim, frente à imersão desta minha história, rememorizava Souza (1983, p. 17-18) para quem, “Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade [...]. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.”

Assim, partindo do princípio de que “[...] a história de uma vida é *dar vida a essa história*.²”, (re)começava dando vida a minha história de vida a partir da minha trajetória escolar pontuando que, na minha educação escolar como bolsista num colégio particular e de cunho religioso na cidade de Alagoinhas-BA, na década de 1980, o contato com a história do Brasil se fazia permeado de datas a serem decoradas, com nomes a serem registrados como referências heróicas, com imagens repetidas de homens negros em troncos, sendo subalternizados e humilhados, de índios passivos e servis, de mulheres de corpos sensuais, de religiosos com expressões doces e generosas, em telas produzidas por artistas que produziam um conhecimento eurocêntrico o qual era considerado como a única racionalidade válida. Esses artistas eram, em sua maioria, homens, brancos que traduziam a história ao saber do contexto histórico vigente.

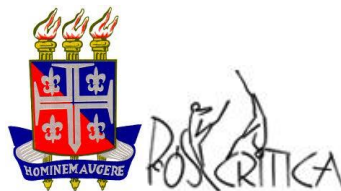
Percebia, a partir deste contexto, que o eurocentrismo³ como perspectiva hegemônica não se configurava apenas a partir da perspectiva cognitiva do mundo europeu, mas também a partir do conjunto dos(as) educados(as) sob a sua hegemonia, configurando uma colonialidade do poder⁴ e fixando uma hierarquia

² Cf. ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 42. (Grifo da autora)

³ Segundo Anibal Quijano (2013a), o conhecimento eurocêntrico foi imposto como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade.

⁴ Para Quijano (2013b), a colonialidade do poder é um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção do conhecimento. O autor ainda propõe que o conceito de colonialidade do poder faça referência a estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista.

Segundo Oliveira e Gandau (2009), Anibal Quijano, sociólogo peruano, faz parte do grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade” formado predominantemente por pesquisadores da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural



racializada sinalizada por brancos (europeus), mestiços, índios e negros e apagando, destes últimos, suas diferenças históricas, culturais e lingüísticas e configurando-os como identidades comuns e negativas (WALSH, 2009). Essa colonialidade do poder me fazia compreender que, no centro das relações constituintes e fundantes de dominação, havia o lugar central da raça, do racismo e da racialização.

Nesta direção, entendia que a prática educativa vivenciada por mim, na condição de aluna naquele momento, contribuía, sem que eu me desse conta disso, para o que Mignolo (2003) chama de colonialidade sendo esta reproduzida em suas três dimensões: a do poder, a do saber⁵ e a do ser⁶ devido ao legado epistemológico do eurocentrismo que nos impedia e, muitas vezes, impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são inerentes. Essa representação da colonialidade é ratificada quando revisitava minhas memórias observando as figuras abaixo.

argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros

⁵ Nelson Maldonado Torres (2013) afirma que a colonialidade do ser faz referência ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades.

⁶ Quijano (2013) entende colonialidade do saber como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.



FIGURA 01:
Feitor castigando negros.
Fonte: Debret, Jean Baptiste (s.d)

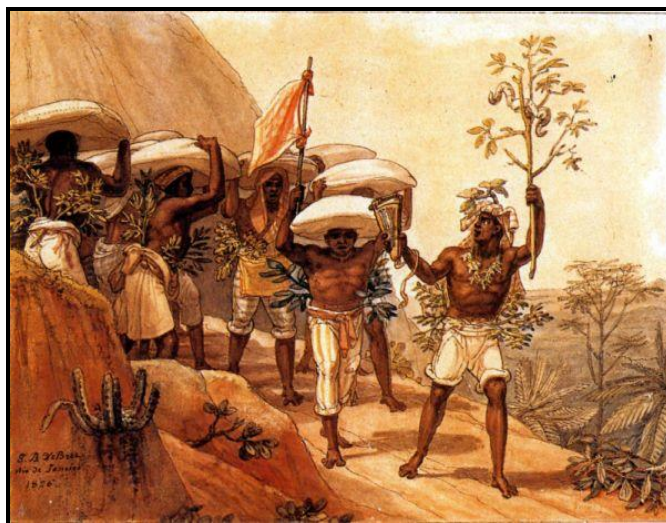


FIGURA 02:
Negros trabalhando na lavoura.
Fonte: DEBRET, Jean Baptiste (s.d.).

Vale lembrar o fato de que, neste percurso de aluna da Educação Básica, nunca me via representada nos livros didáticos, e aqui abria um espaço para a imagem de Tia Anastácia, personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo da obra de Monteiro Lobato. Esta personagem era sempre representada de forma maltrapilha, além de ser iletrada e sem origem familiar. Também não me via nas festinhas da escola, fossem estas de São João ou de Natal porque sempre os lugares de



destaque eram ocupados pelas meninas brancas, como ainda as representações do mundo negro eram sempre estigmatizadas como a capoeira, o candomblé, dentre outros. Hoje compreendo que, naquele momento, me sentia semelhante à imagem que se reflete a seguir.

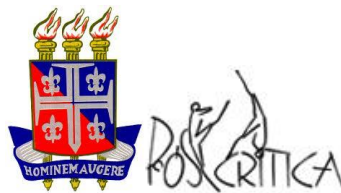


FIGURA 03:

Imagem fotografada de uma parede abandonada na cidade de Alagoinhas-BA, no ano de 2011 pela pesquisadora Iramayre Reis.

Neste momento, cabe destacar como o eurocentrismo e o etnocentrismo estavam vinculados às representações sociais negativas do negro bem como a sua negação no processo de formação cultural brasileira. Ainda cabe mencionar que essas representações são, segundo Chartier (1991), construções sociais produzidas nas articulações que são estabelecidas entre os diversos agentes num determinado contexto social e histórico dado. Isto é, as representações são construídas historicamente e se constituem em atributos dos grupos que as formulam expressando suas visões de mundo e de si mesmos. Assim, essas representações de Tia Anastácia da obra *Sítio do Pica Pau Amarelo*, publicação que vai desde 1920 até 1947, se constituem em estratégias de dominação e estigmatização do povo negro.

Assim, de uma forma bastante sublime, vivenciava, no espaço escolar, cotidianamente, a invisibilidade de ser uma criança negra porque “[...] o ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal” (SANTOS, 2001, p. 97), e, dentro desse contexto, havia



reiteradamente o reforço positivo que tinha como objetivo a negação da minha identidade cultural porque “A escola adentra nosso comportamento e nossa personalidade cultural, étnica e emocional [...]” (ROMÃO, 2001, p. 174). Nesse sentido, a minha identidade negra na escola transcorria por um processo de violência simbólica (BOURDIEU, 2003) e explícita gerada pelo racismo, discriminação e preconceito racial, que traz no seu bojo as humilhações e ultrajes sofridos por muitos(as) outras(as) alunos(as) negros(as) no interior do espaço escolar em função de posturas, atitudes, textos e materiais didático-pedagógicos de conteúdos racistas.

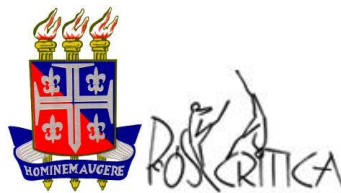
Dentro deste contexto e na tentativa de romper com essa representação imposta pela dominação epistemológica do colonialismo⁷, não me restava outra alternativa senão a busca incessante pelo capital cultural que, segundo Giroux⁸, (2009) representa certas maneiras de se falar, agir, andar, vestir e socializar que são institucionalizadas pelas escolas visto que sua posse é o que promoveria o meu desempenho escolar. Isto na medida em que facilitasse a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola veiculava e sancionava, mesmo eu não tendo a noção de que, essa mesma escola, exercia livremente suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais quando reafirmava a ideia do mito da democracia racial no momento em tentava instituir a ideia de que todos(as) nós somos iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza conforme preconiza o Artigo 5º da Constituição Federal⁹.

Outro momento de imersão na minha história de vida diz respeito ao período em que, já exercendo o Magistério, veio a primeira experiência profissional sendo eu professora do antigo Ensino Primário, hoje denominado de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), na mesma escola particular onde tinha me formado e atuava na antiga 2ª Série, hoje 3º Ano do Ensino Fundamental I. Neste momento, lecionava, pela manhã, para estudantes regulares praticamente oriundos da classe média e, à noite, para adultos no que hoje chamamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

⁷ Conforme Quijano (2013), colonialismo é um padrão de dominação e de exploração.

⁸ Capital cultural é utilizado aqui no ponto de vista de Giroux (2009).

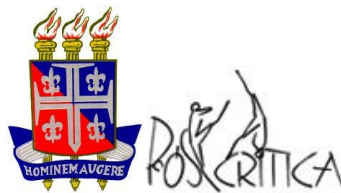
⁹ Cf. Constituição Federal Brasileira (1988).



e tinha como clientela apenas mulheres que eram, em sua maioria, negras e trabalhavam como empregadas domésticas. Essas estudantes formavam um grupo subalterno e, dentro desse contexto, já me colocava diante do fenômeno da desigualdade social e da discriminação étnico-racial, uma vez que se tratava de um grupo composto, como já fora dito, de pessoas que estatisticamente são consideradas pobres e formado, predominantemente, por mulheres negras. Não esqueço o tratamento diferenciado e excludente que a própria escola dava a essas mulheres que não podiam sequer usar o mesmo uniforme que os(as) alunos(as) do turno diurno usavam. Mais uma vez

[...] a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização freqüentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados estudantes de “minorias” (GIROUX, 2009, p. 86).

Ainda em relação aos primeiros passos da minha atuação profissional, rememoro que, no início da minha vida profissional, também lecionava numa sala de aula multiseriada localizada no Km 12, BR 110, sentido Alagoinhas-BA a Inhambupe-BA, atendendo a alunos(as) da 3ª e 4ª séries, hoje 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), da Rede Municipal de Ensino de Alagoinhas-BA. Naquele momento, não me dava conta de que a diferença é um constituinte do nosso processo de humanização e, dessa forma, corroborava com a idéia de Moreira e Gandau (2003, p. 161) para quem “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.” Lembro-me de que, neste momento de minha prática pedagógica, tratava esses(as) discentes como se fossem todos iguais, ignorando, dessa forma, suas subjetividades e a diversidade étnico-racial que se faz presente em toda instituição social, neste caso, a instituição escolar. Não me dava conta de que estava racializando, discriminando os(as) alunos(as) que também eram reduzidos a uma condição de humilhação a partir de sua identidade étnico-racial.



O tempo passou e, em seguida, veio o ingresso no Curso de Letras onde também não lembro ter existido uma formação para que eu pudesse lidar, pedagogicamente, com a diversidade étnico-racial embora, na contemporaneidade, a formação para essa diversidade seja requerida pelo que há de mais avançado no movimento docente, nas ciências humanas e nos recentes estudos culturais produzidos no campo da educação porque devemos construir uma educação que considere as relações étnico-raciais deve ser uma questão a ser considerada e que mereça um trato pedagógico como nos instiga Gomes (2001).

Neste percurso da minha prática docente, infelizmente, reafirmo que, naquele momento, os valores culturais negros e o seu universo simbólico foram ignorados por mim e pelo conhecimento acadêmico que eu construía visto que suas formas do ato de conhecer ainda estavam centradas na cultura eurocêntrica, situação esta que contribuía para a manutenção de uma estrutura social cada vez mais excludente na medida em que se deflagrava o que Freire (1987) chamava de invasão cultural¹⁰ a qual constitui sempre uma violência ao ser da cultura invadida.

Mas partindo do princípio de que a construção da identidade é pessoal e social e acontece de forma interativa através de trocas entre o sujeito e o meio em que está inserido e que a identidade é um processo que nasce da tomada de consciência das diferenças e tende a ser “[...] constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável (OLIVEIRA, 2006, p. 87), é que nessa minha caminhadaurgia a necessidade e o compromisso de ressignificar e recriar a minha história enquanto mulher negra e professora visto que “[...] ser negra não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SANTOS, 1987, p. 77).

Assim, neste movimento de tornar-me negra e atuando na Educação Básica e no Ensino Superior é que fui me aproximando da temática das relações étnico-raciais superando, como dizia Fanon (2008), meu sentimento de inferioridade. É

¹⁰ Invasão cultural na perspectiva freiriana significa uma ação cultural, a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo.



assim que fui percebendo que o termo “negro” carregava em si conceitos, preconceitos, lembranças e lutas na construção de uma identidade negra positiva.

Ainda neste movimento de lembrar minha caminhada a fim de visibilizar momentos significativos de minha vida que me aproximaram da temática das relações étnico-raciais é que também selecionei dois momentos que me fizeram (re)pensar as relações étnico-raciais no currículo escolar porque o(a) negro(a), em muitos materiais didáticos, não figurava como cidadão bem como sua família, seus valores culturais além de sua crença ser ideologicamente abordada como folclórica. Estes momentos não estão colocados na ordem cronológica, entretanto esse fator não exclui a importância de ambos.

Assim, um deles foi a leitura do livro intitulado “Tornar-se Negro”¹¹ de Neusa Santos Souza¹² e o outro foi o contato com o conto “Negrinha”¹³ de Monteiro

¹¹ A obra intitulada **Tornar-se negro** ou **As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social** de Neusa Santos Souza, publicada em 1983, trata das dificuldades emocionais de negros que negam a própria imagem por indução racista de seus opressores históricos. A autora faz um diagnóstico da baixa auto estima dos negros e defende a necessidade de prosseguir lutando apesar de tantas vitórias e avanços. A autora ainda apresenta reflexões profundas e inquietantes sobre o custo emocional de superação, da negação da própria cultura e do próprio corpo. O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre de sua identidade, tomando a branquidão como medida de identificação.

¹² Neusa Santos Souza era uma psicanalista lacaniana bem sucedida profissionalmente, negra baiana que, contrariando as estatísticas e as dificuldades de berço pobre, estudou Medicina e Psicanálise, estabelecendo-se no Rio de Janeiro, onde convivia com intelectuais e dava uma importante contribuição na luta contra a discriminação racial. Ela cometeu o suicídio em 20 de dezembro de 2008 aos 60 (sessenta) anos de idade lançando-se do alto do edifício onde vivia na Rua General Glicério, Laranjeiras, Rio de Janeiro (RJ) deixando apenas uma pequena mensagem pedindo desculpas aos poucos amigos do peito por sua decisão radical. Santos trabalhava na Casa Verde onde promovia periodicamente almoços temáticos com seus pacientes, acompanhados de amigos e parentes. Ela não era casada e não tinha filhos.

¹³ O conto **Negrinha** foi escrito por Monteiro Lobato em 1920 passados 32 anos após a assinatura da Lei Áurea e relata a história de uma pobre órfã negra, filha de escrava, que é criada por Dona Inácia, uma senhora da aristocracia, dona de uma fazenda, viúva e sem filhos. Dona Inácia, inconformada com a abolição da escravatura, conservava Negrinha – personagem com ausência de nome próprio, idade, origem, aspectos físicos, onde e com quem vivia, etc... – exclusivamente para extravasar à sua crueldade, aplicando-lhe os mais severos castigos físicos e simbólicos sendo estes através das ofensas verbais. Os castigos físicos aplicados a Negrinha por Dona Inácia parecem ser herança do escravismo. Dona Inácia recebe em sua fazenda suas sobrinhas louras oriundas da capital para uma temporada de férias e durante esse período Negrinha não fora castigada, mas sentiu no peito a diferença que existia entre ela e aquelas meninas. Após o período de estadia das meninas na fazenda, Negrinha fora tomada pela tristeza e pela melancolia a acabou morrendo e sendo esquecida por todos. Cabe destacar que o conto **Negrinha** fora publicado no livro do mesmo nome e embora

Lobato¹⁴. Estas leituras, por mais simples que possam parecer aos olhos de muitos(as) outros(as), foram bastante significativas para mim visto que me proporcionaram muitos questionamentos enquanto professora da área de Letras além de me colocarem a (re)pensar o fato de que o racismo é socialmente construído também por meio dos discursos que são veiculados socialmente. Eis as imagens das obras aqui mencionadas.

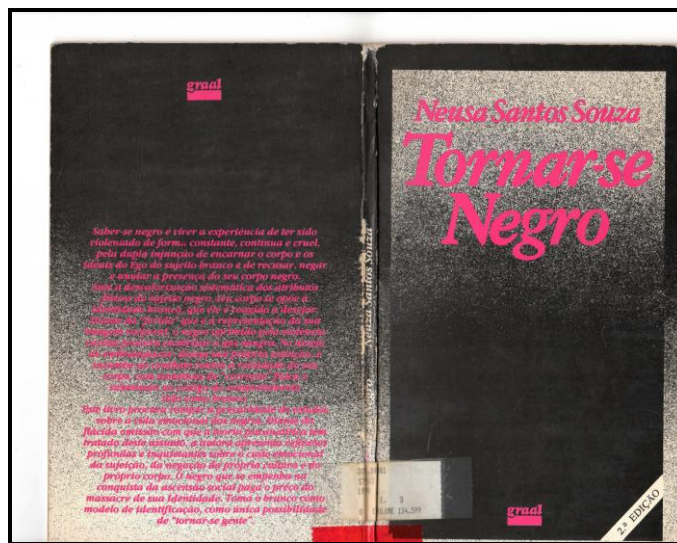


FIGURA 04:
Verso e anverso da obra “Tornar-se Negro de Neusa Santos Sousa

distante trinta anos da Proclamação da República e do fim da escravidão, o Brasil ainda vivia os efeitos da transição da Monarquia para a República e do trabalho escravo para o trabalho livre mas o preconceito racial contra aqueles que tinham a pele negra permanecia o mesmo. Na contemporaneidade, a obra **Negrinha**, lançada primeiramente em 1920 reunindo 22 contos de Monteiro Lobato, foi adquirida pelo Governo Federal em 2009 e 2010 através do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

¹⁴ Monteiro Lobato retratava a desigualdade entre brancos e negros, herança do escravismo, através de personagens que representavam a população brasileira das décadas iniciais do século XX ao expor, através de Dona Inácia no conto **Negrinha**, o tratamento desigual dispensado à menina negra e às meninas brancas, a mentalidade escravocrata que ainda persistia tempos depois da abolição. Dentro desse contexto, **Negrinha**, pelo viés da literatura, apresentava um quadro do tratamento que se dava ao negro no início do século XX visto que, o Brasil ainda sentia os efeitos da escravidão mediante a visão preconceituosa que ainda permanecia sobre o negro. Vale destacar que as obras de Monteiro Lobato são alvo de movimentos sociais negros visto que tais obras veiculam um suposto conteúdo racista e sexista embora o autor em pauta seja considerado um dos maiores escritores de Literatura Infantil. Cf. Anexo A.



FIGURA 05:
Primeira edição da obra “Negrinha” de Monteiro Lobato

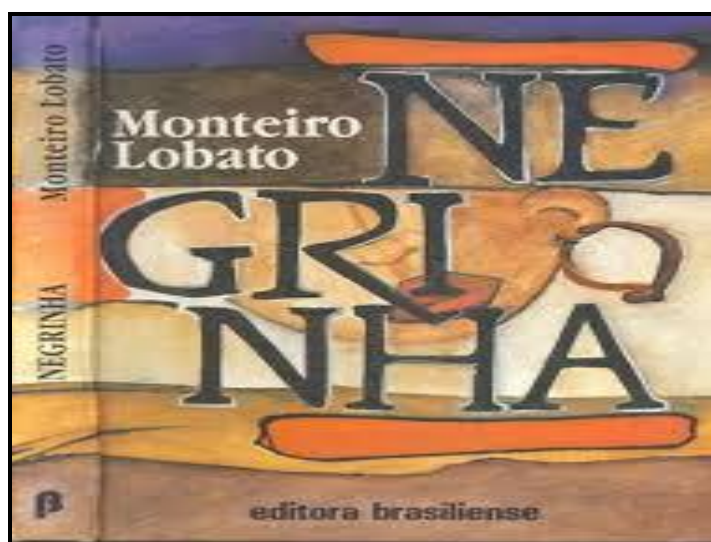


FIGURA 06:
Edição da obra “Negrinha” de Monteiro Lobato adquirida pelo Governo Federal em 2009 e 2010 através do PNBE

Reafirmava-se o desejo de, na condição de professora, (re)começar a trilhar com meus(minhas) alunos(as) um caminho que em que se pudesse (re)aprender a criticar o poder e as injustiças uma vez, muitas vezes, a discriminação racial é naturalizada, como ainda desenvolver uma prática pedagógica que não apenas contemplasse mas também valorizasse a diversidade étnico-racial presente em



nossa sociedade e que tivesse como peculiaridade a atenção pela cultura negra visto que

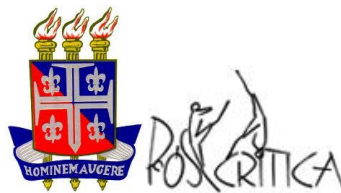
[...] é necessária uma maior atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores diante dessa diversidade e um posicionamento da escola ante a superação do racismo e da discriminação racial e de gênero. Afinal, se concordarmos que a sociedade brasileira é marcada não somente pela exploração sócio-econômica, mas também pelo sexismo e pelo racismo, como desconsiderar que a escola, como uma instituição social, não seja marcada por esses fatores? E como não cobrar um posicionamento da instituição escolar diante da realidade de milhares de alunos e professores negros no sentido não apenas de garantir-lhes o direito à Educação a proporcionar-lhes um ensino de qualidade, mas de eliminar práticas discriminatórias? (GOMES, 1996, p. 87).

Nesta perspectiva,urgia no interior da minha prática pedagógica o reconhecimento do direito à diversidade o qual constituía a base da construção de uma prática pedagógica democrática e não preconceituosa. Logo, no interior dessa prática pedagógica que contemplava a diversidade haveria caminhos que poderiam levar a questão étnico-racial a qual merecia e merece um trato pedagógico e maior destaque no interior das políticas educacionais.

Assim, também surgiam em mim os questionamentos acerca de uma outra história vivida pelo povo negro uma vez que, em minhas memórias construídas a partir do espaço escolar, apenas existiam aquelas ligadas à escravidão, como ainda fazia eclodir a possibilidade de (re)construir uma prática pedagógica em que houvesse a presença de uma identidade positiva do(a) negro(a) pois me encontrava num universo descrito por Munanga (2009, p. 19) que aponta para a circunstância de que

Os educadores não têm formação para ensinar a diversidade. Estudaram em escolas de educação eurocêntrica, onde não se ensinava a história do negro, não estudaram história da África, como vão passar isso aos alunos? [...] A primeira coisa é formar os educadores, orientar por onde começou a cultura negra no Brasil, por onde começa essa história. [...].

Diante desse contexto, entendia que o papel do(a) professor(a) era importantíssimo para problematizar como o preconceito e a discriminação são construções históricas, culturais e sociais visto que não só a educação mas a formação de professores(as) eram permeadas por uma grande desinformação sobre



a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileira na nossa sociedade. Assim, fui buscando, no universo das leituras, obras e autores que dialogavam com a temática da questão étnico-racial a fim de que, movida pela inclusão da diversidade na minha prática pedagógica, pudesse, cotidianamente, (re)refazer e (re)significar meu fazer pedagógico. Nesse sentido, buscava romper com o contexto em que “Crianças negras e mestiços são marcados pelo recalque, pela descaracterização da sua história, e dos seus valores, para legitimação da ideologia da inferioridade e consequente dominação ideológica” (MACHADO, 2002, p. 59).

Às vezes, imaginamos que práticas racistas não se revelam no espaço escolar, mas atuando também como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental II ou, melhor dizendo, no chão da escola, lembrava-me de que, muitas vezes, convivía no interior da sala de aula com insinuações dos(as) alunos(as) entre si do tipo “negrinha”, “filha de macumbeiro”, “pai de santo”, “bruxaria”, “filha de escravo”, sendo todas estas expressões proferidas por adolescentes de um colégio pública da Rede Estadual de Ensino da Bahia e que tinham a faixa etária variando entre 12 e 16 anos. Em se tratando da classificação do IBGE, esses(as) adolescentes eram classificados(as) como negros(as)¹⁵ sendo que aqui também estavam inclusos(as) os(as) adolescentes pardos(as) e os(as) pretos(as). Percebia assim que, no âmbito das relações entre os(as) alunos(as), as situações envolvendo o racismo e a discriminação étnico-racial eram não apenas existentes como também frequentes. Seria necessário uma (re)educação para as relações étnico-raciais como ainda uma maior visibilidade da história de luta do povo negro no interior da minha prática pedagógica abrindo assim espaço para incluir tais temáticas no currículo escolar.

Ainda considerando a minha prática pedagógica na contemporaneidade a partir do entrelaçamento entre a Educação Básica e o Ensino Superior, conseguia, cotidianamente, sentir na pele o quanto era sido difícil a implementação de práticas

¹⁵ Utilizarei os termos negro e/ou negros ao me referir ao segmento da população classificada pelos censos demográficos do IBGE como preta(s) e parda(s), concordando com Rosemberg (1997).



pedagógicas com a Lei 10639/2003¹⁶ considerando o desafio do trabalho em prol de práticas antirracistas no interior do espaço escolar. Isto porque as políticas de ações afirmativas em torno dessa Lei ainda eram e são vistas com muitas reservas por parte de alguns(mas) gestores(as) como também por parte de alguns(mas) professores(as) por desconhecerem tais políticas ou por serem movidos ainda pela ilusão de que não existe nenhuma relação entre desigualdades sociais e diversidade étnico-racial. Assim, muitas vezes, resistiam e resistem apenas os esforços de alguns(mas) que assumiam e assumem particularmente o comprometimento da luta antirracista em prol da diversidade étnico-racial.

Neste percurso de inquietação diante do fenômeno da desigualdade social e da discriminação étnico-racial, e já comprometida com uma prática pedagógica em prol de uma educação étnico-racial positiva, surgia o ingresso no Mestrado em Crítica Cultural que

Por estar situado na área de Letras, o Programa em Crítica Cultural procura estabelecer ao menos duas grandes frentes de trabalho científico, teórico e prático, para recompor uma maquinaria capaz de dar conta de suas tarefas: primeiro fazer reconhecer as contribuições lingüístico-literárias para as ciências humanas e, como contrapartida, acolher criticamente as conquistas culturais das ciências humanas e/ou das ciências sociais aplicadas; em segundo, visibilizar a importância dos cursos de Letras, em cidades do interior do Brasil, destacando o quanto o trabalho cultural, atravessando a sua estrutura curricular, pode não apenas dar sentido á institucionalização da malha cultural, em movimento no Brasil, como fazê-la funcionar. (SANTOS, 2010, p. 187)

Dessa forma, percebi que o Mestrado em Crítica Cultural me possibilitou o estabelecimento de um diálogo efetivo e transdisciplinar com outras áreas do conhecimento como educação, sociologia, antropologia, história dentre outras, saindo exclusivamente do campo da linguagem, mas ao mesmo tempo me permitiu conhecer mais acerca do próprio campo da linguagem e da vida social dos sujeitos. Isto porque mesmo dentro da área de Letras, esse diálogo com outras áreas me

¹⁶ Em 10 de março de 2008, a Lei 11645/08 foi sancionada substituindo a Lei 10639/2003. Esta nova legislação acrescenta apenas a inclusão do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Entretanto, no decorrer de todo o trabalho, farei referência apenas a Lei 10639/2003 considerando minhas convicções ideológicas e políticas, considerando que o nosso percurso histórico sugere demandas próprias para a população negra e para a população indígena mesmo reconhecendo que ambas sofrerem e ainda sofrem processos discriminatórios. Cf. Anexo B.



permitiu compreender a Lingüística Aplicada, uma área das ciências sociais, não apenas como disciplina, mas como uma área de estudos como “[...] estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos etc.” (LOPES, 2006, p. 87) e culminando no que o próprio Lopes (2006) chama de processo interdisciplinar de produção de conhecimento.

Por conta também dessa nova percepção da área da Lingüística Aplicada que “[...] tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial (LOPES, 2006, p. 102)”, é que este trabalho investigativo inseriu-se na Linha de Pesquisa 2 do Mestrado em Crítica Cultural: Letramento, Identidades e Formação de Professores. Essa linha considera “os deslocamentos e a produção de significados realizados por estudantes e professores nesse processo e em suas práticas educativas”.

Nesse sentido, eu compreendia que a qualidade do ensino não seria adequadamente enfrentada sem que se enfrentasse a questão da formação do(a) professor(a) que, muitas vezes, ainda necessita do processo de superação de sua lógica conteudista. Diante disto, surgia a necessidade urgente de se revisar as práticas pedagógicas que caracterizavam a formação de professores(as) visto que este é o momento crucial da socialização e da configuração profissional. Por isso, se fundamentava a necessidade de se articular a formação de professores(as) com a pedagogia que soubesse lidar com a diversidade étnico-racial porque esta questão não podia mais ficar ausente da discussão no interior da formação de professores(as) já que somos nós, professores e professoras, os(as) executores(as) finais do processo de ensino-aprendizagem..

E é dentro desse contexto que situava a importância social do letramento visto que este constitui um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, em circunstâncias históricas específicas. Assim, ao lermos e/ou escrevermos, estamos atuando no mundo, (re)construindo e nos construindo por meio do discurso na medida em que estabelecemos, mantemos ou transformamos as nossas relações sociais e identitárias socioculturais. Logo, nossas identidades

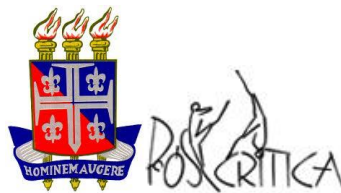


socioculturais são construídas através das nossas práticas discursivas. Segundo Foucault (1996, p. 7), o discurso é o espaço em que o saber e o poder são articulados, porque quem fala, fala de um lugar, partindo de um direito que lhe é reconhecidamente institucionalizado. Logo o esse discurso também veicula um saber que é aceito institucionalmente além de ser gerador de poder. Desse modo, a interdiscursividade, fundada no princípio dialógico da linguagem, ganha relevância para a prática pedagógica sendo concretizada através dos textos, sejam estes orais e/ou escritos, dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) socializados no espaço escolar. Neste momento, não podia me esquecer de que a escola enquanto instituição carrega em si discursos marcados pela razão dominante,

Ainda percorrendo este caminho, tendo em vista que os Estudos Culturais tiveram no seu nascedouro a preocupação de retirar da marginalidade não apenas temas, problemas e sujeitos, mas também defenderam a escrita acadêmica como voz de denúncia contra formas de racismos, preconceitos, intolerâncias e armas de luta em prol da transformação social, torna-se importante registrar a importância desses Estudos Culturais no processo dessa investigação, pois como afirma Lima (2010, p. 91)

[...] os Estudos Culturais se nutrem da seiva da cultura popular, não olham com afetação a cultura de massa, possuem uma agenda ética voltada para a mudança social, operam com desenvoltura no mundo novo da diferença e consideram fundamentais as reivindicações das minorias étnicas, raciais, religiosas, lingüísticas, de gênero, de opção sexual, de idade, de renda etc. [...] os Estudos Culturais poderão desempenhar um papel relevante na compreensão e na interpretação dos novos e vertiginosos fenômenos socioculturais que desnorteiam as disciplinas tradicionais.

Por isso, esta pesquisa também se apoiou nos Estudos Culturais uma vez que eles podem, de forma significativa, fundamentar muitas das nossas ações educativas que estejam comprometidas com a construção de uma escola que não pode relacionar cidadania e convivência democrática sem considerar a diversidade étnico-racial e o tratamento desigual que historicamente foi imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais visto que “As formas de discriminação de qualquer natureza, não tem seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e



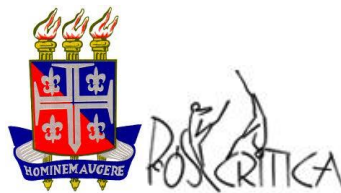
discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (MEC/SECAD, 2005, p. 14).

Segundo Giroux (2009), o desafio pedagógico imposto aos Estudos Culturais está em analisar a forma como a linguagem funciona não apenas para incluir, mas também excluir significados uma vez que há um vínculo entre a própria linguagem e a construção de identidades individuais e sociais, assegurando ainda formas de autoridade e também de representações que excluem grupos subordinados. Nesse momento, é importante destacar que, na perspectiva dos Estudos Culturais, os textos se constituem objetos de estudo na medida em que forem compreendidos dentro do contexto de sua produção histórica e social já que também podem estruturar as relações sociais. Neste momento, considero significativo trazer Mignolo *apud* Maldonado-Torres (2013, p. 416) quando afirma que:

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendram a colonialidade do ser.

Ainda considerando que os Estudos Culturais sempre se preocuparam com a relação entre cultura, conhecimento e poder e partindo do princípio de que há uma relação entre educação e cultura(s), acreditava que o processo educativo deve tratar da diversidade na medida em que considerar as especificidades étnico-raciais dos diversos grupos sociais que interagem no espaço escolar. Diante disso, essa diversidade étnico-racial deve ser oficialmente incluída no currículo para que o(a) aluno(a), enquanto sujeito social, possa orgulhar-se de sua origem étnico-racial.

A partir deste contexto e partindo do princípio de que muitos problemas educacionais brasileiros se devem aos processos de formação de professores(as), é que este trabalho considerou a importância do(a) professor(a) como agente fundamental do processo de (re)construção da identidade étnico-racial nos espaços escolares.

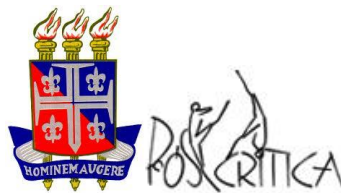


Todos nós sabemos que a Educação é um direito social, por isso há a necessidade não apenas de se implementar políticas públicas como também práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e étnico-raciais. Partindo desse pressuposto, não cabe mais a escola ignorar a diversidade étnico-racial que a compõe. Visto que “Na escola muitos valores sociais e morais dão reforçados e nela também a questão étnico-racial, o *racismo*, o *preconceito* e a *discriminação racial* presentes na sociedade, são, em grande parte, silenciadas.” (COELHO, GONÇALVES, BELÚCIO, 2011, p. 21, grifos das autoras).

Assim, sendo o ambiente escolar um espaço institucional de construção do aprendizado, onde conhecimentos são construídos, um fato importante a ser considerado para a afirmação deste trabalho foi a implementação, mediante o Ministério da Educação, de medidas que visam “[...] corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2005, p. 5).” Vale dizer aqui que esse processo de medidas, a partir do longo processo de exclusão e negação dos direitos, foram e ainda são pauta de reivindicação dos movimentos sociais negros e tivemos na implementação dessas medidas algumas de suas conquistas materializadas em forma de Lei.

Aqui faz emergir uma preocupação do Ministério com políticas afirmativas através da implementação de uma lei a qual considero descolonizante: a Lei 10.639/2003 que altera a Lei 9.394/1996 quando institui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais da Rede de Ensino Fundamental e Médio. Nessa direção, há também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Estatuto da Igualdade Racial.

Desta forma, surgia a necessidade de habilitar docentes para o ensino da temática das relações étnico-raciais.



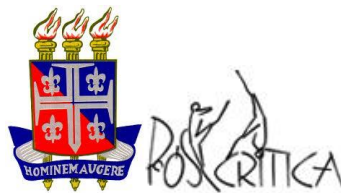
A Lei 10639/03 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história e da identidade desses segmentos. (GOMES, 2008, p. 79)

Entretanto, torna-se interessante registrar o fato de que vinte anos antes da promulgação da Lei 10.639/2003, precisamente em 1983, houve a tentativa de se incluir a disciplina Introdução aos Estudos Africanos¹⁷, no currículo da Escola Fundamental e Média baiana. Isto porque a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, no período de 1983 a 1987, tendo como Secretário da aludida Secretaria, o Sr. Edvaldo Machado Boaventura, instituiu a disciplina Introdução aos Estudos Africanos, sendo esta uma iniciativa pioneira para com as tradições afro-baianas e a efetivação dessa disciplina precedida de um Curso de Especialização em Estudos da História e das Culturas Africanas o qual tinha como objetivo a formação de docentes no ensino dessa matéria.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia recebeu o pedido de inclusão dessa disciplina em 01 de agosto de 1983, encaminhado pela Diretora do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Professora Yeda A. Pessoa de Castro. Também referendaram o pedido da Diretora do CEAO, as Entidades Negras de Salvador e do Estado da Bahia, a saber: Sociedade Protetora dos Desvalidos; Movimento Negro Unificado-BA; Adé Dudo; Versos Negros; Grupo de Estudos Afro-Brasileiros; Grupo Cultural “Os Negões”; Ilê-Aiyê; Olodum; Urunmilá; Grupo Negro do Garcia; Sociedade São Jorge do Engenho Velho; Núcleo Cultural “Niger-Okan”; Legião Rasta; Associação Centro Operário da Bahia.

Uma vez aprovada a inclusão da disciplina Introdução dos Estudos Africanos houve a homologação do Conselho de Educação que, pela Portaria Nº. 6068 de 25 de abril de 1985, determinou que o vigente DEPS da SEC tomasse as providências cabíveis para a inclusão dessa disciplina na parte diversificada do currículo da Rede Estadual de Ensino.

¹⁷ Cf. Anexo C.



Segundo Santos (2003, p. 42), o pedido dessa inclusão fundamentou-se “[...] nas raízes históricas, nas relações entre Brasil e África, no intercambia com vistas ao crescimento dos estudos afro-brasileiros, na necessidade de resguardar a memória do País e, em especial da Bahia, na caracterização da identidade e da diferença do povo e da cultura baiana”.

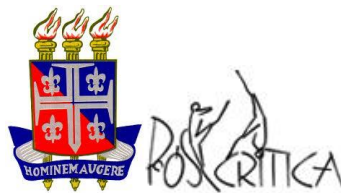
Assim, este trabalho investigativo centrava minha atenção nas professoras egressas do Programa de Formação para Professores na modalidade presencial criado pela SEC/BA que visava atender a demanda da Educação Superior estabelecida pelo Artigo 62 da LDBEN¹⁸ em Licenciatura Plena na Rede Pública Estadual.

Entendia que o PROESP procurou também atender a Resolução Nº. 01/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e seu Parecer Nº. 003/2004 CNE/CP quando incluiu no fluxograma do seu curso de Licenciatura em Letras a disciplina do núcleo específico Cultura Afro-Brasileira.

Surgia assim, diante deste contexto, a curiosidade de saber de que forma as professoras egressas do PROESP/Letras têm conduzido suas práticas pedagógicas de modo que possam fazer com o que está dito na Lei possa corresponder a um fazer pedagógico de forma diferenciada já que o(a) professor(a) constitui um agente fundamental no processo de (des)construção do racismo via seu fazer pedagógico. Tudo isso privilegiando a relação entre a formação destas professoras no interior da disciplina Cultura Afro-Brasileira vivenciada neste curso de formação inicial e a forma de lidar com os saberes aqui construídos relacionando-os ou não com suas práticas pedagógicas para com a questão étnico-racial a fim de conhecer como essas professoras compreendem e desvendam a articulação entre a formação docente, as relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira.

Nesta perspectiva, os questionamentos que guiaram esta investigação foram os seguintes:

¹⁸ Cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.



- Como esta formação preparou as professoras egressas do Curso de Letras do PROESP/Letras - Alagoinhas para lidar com o dispositivo legal, Lei Nº 10.639/2003, que altera a LDBEN?
- Como estas professoras lidam com os saberes teóricos-científicos para a construção de um currículo que contemplem a temática das relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas?

Assim, para atingir o que me propus a discutir nesta investigação, tracei o seguinte objetivo geral:

- Investigar de que forma as professoras egressas do Curso de Letras do PROESP/Alagoinhas lidam com os conhecimentos teórico-científicos construídos sobre a Cultura Afro-Brasileira a partir da presença/ausência nas práticas pedagógicas.

Logo, os seguintes objetivos específicos implicaram em:

- Discutir o lugar da educação escolar nos movimentos sociais negros e, em especial, no VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste;
- Refletir sobre os dispositivos legais que tratam sobre a educação das relações étnico-raciais numa perspectiva de política curricular.
- Caracterizar o PROESP/Curso de Letras oferecido pela UNEB e a disciplina Cultura Afro-Brasileira.
- Identificar os saberes mobilizados/trabalhados pelas professoras egressas do PROESP/Letras relacionados à Cultura Afro-Brasileira no contexto de suas práticas pedagógicas.

Considerando que “Entre a pesquisa e a educação (e como pensar uma sem a outra?), podemos acreditar que seus territórios de partida e seus cenários de chegada são a casa de pessoas humanas no singular e no plural” e que “[...] todo o nosso trabalho em pesquisar o que quer que seja deve desaguar em uma das

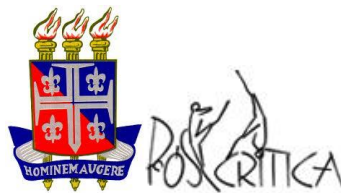


muitas dimensões de uma ação social [...]” (VENTOS, 2013, p. 13-140), (re)afirmava a ideia de que, no processo de construção metodológico que optei neste trabalho de investigação, em momento algum, desconsidere o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o meu objeto de investigação. Pelo contrário, me ocupei do já conhecido e produzido para interrogar os textos e encontrar outros caminhos na medida em que revia os saberes já produzidos e trilhados por outros(as) diante das relações étnico-raciais a partir da implementação da Lei 10.639/2003.

Assim, no que se refere ao caminho metodológico, a natureza social desta investigação me conduziu a seguir os propostos da pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico uma vez que a especificidade do mundo social é caracterizada pelos significados que o ser humano constrói por meio da linguagem. Também, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes porque a capacidade de compreensão do sujeito observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente ativo. No que se refere à etnografia, a compreendo como uma abordagem da investigação social que coloca a fala como uma atividade, situada num determinado contexto social e no centro de interesse da pesquisa.

Neste processo investigativo, utilizei como recursos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a entrevista semi estruturada a qual foi gravada em áudio e transcrita na direção de evidenciar a habilidade das professoras de atribuírem significado, por meio da linguagem, a sua formação docente e às suas práticas pedagógicas, além da utilização do diário de campo (DC) e do procedimento de análise documental qualitativa. Vale destacar aqui que as entrevistas foram diferenciadas em duas categorias: uma relacionada aos saberes construídos no interior da disciplina Cultura Afro-Brasileira no PROESP/Letras e outra relaciona às articulações desses saberes com as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas que foram em número de cinco¹⁹.

¹⁹ Agradeço às professoras colaboradoras pela participação nesta pesquisa e, embora tenham autorizado o uso de seus nomes verdadeiros, as identifiquei com por meio do nome das seguintes



Neste movimento trilhado pelos caminhos introdutórios, procurei narrar um pouco dos momentos vividos que sugeriram os caminhos escolhidos para dar vida a este trabalho investigativo, ou seja, procurei desvelar como me deparei com a temática da Lei 10639/2003 no processo de formação docente e no interior das práticas pedagógicas em torno de suas contribuições para uma educação das relações étnico-raciais. Assim, trouxe agora a estruturação desta investigação a qual trilhou por caminhos que desencadearam em quatro capítulos.

Assim, o primeiro capítulo tem o título de **Caminhos Metodológicos e Discursivos da Pesquisa: um movimento a ser traçado** e nele defini a metodologia, optando por um estudo qualitativo de cunho etnográfico, bem como indiquei as técnicas de pesquisa para coletar os dados. Também busquei apontar o *corpus* da pesquisa e as suas colaboradoras. Ainda neste momento, trouxe o arcabouço discursivo que norteou este trabalho investigativo.

Já no segundo caminhar, **Movimentos Negros e Educação Escolar: entrelaces a ser (re)lembrados**, pretendi pontuar o protagonismo dos movimentos negros enquanto movimentos sociais na luta antirracista na medida em que exigiram do Estado e das escolas práticas educacionais que desembocassem no reconhecimento da diversidade étnico-racial. Nesse caminhar, priorizei a educação dos negros enquanto uma ação que sempre visou combater a discriminação étnico-racial no Brasil, destacando, dentro deste contexto, e em especial, o VIII Encontro dos Negros do Norte-Nordeste cujo tema foi “O Negro e a Educação” enquanto um espaço de reflexão em torno da educação do(a) negro(a).

No terceiro capítulo intitulado **Dispositivos Legais após a Lei Nº 10.639/2003: instrumentos para uma nova política curricular**, discuti sobre a tentativa de o Estado promover e incentivar políticas de reparação por meio da

flores: Girassol, Rosa Vermelha, Flor do Campo, Rosa Amarela e Margarida. Estas flores representam, respectivamente, os seguintes Orixás: Oxalá, Iansã, Exu, Oxum e Oxóssi. Esta ação de nomear as colaboradoras de pesquisa foi inspirada na Dissertação de Mestrado intitulada **Mestras do Sertão (UEFS)** do Professor Dr.^o Antônio Roberto Seixas da Cruz que neste trabalho identificou suas depoentes através de nome de flores peculiares ao sertão.



educação sendo esta um dos principais mecanismos de transformação de um povo. Isto porque constitui papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano em sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitam as diferenças étnico-raciais e as características próprias de grupos e minorias. Assim, na tentativa de se reverter a prática excludente da educação dos(as) negros(as), analisei as propostas de documentos legais para com a temática da educação das relações étnico-raciais, dando prioridade, exclusivamente, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CP 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

E, por fim, o quarto caminho, **Formação de Professores(as) e Práticas Pedagógicas: espaços para a descolonização do ensino**, teve como proposta apontar novos caminhos para a educação das relações étnico-raciais construindo, desse modo, subjetividades mais democráticas. Assim, neste momento, apresentei a história do PROESP/Alagoinhas dando destaque para o lugar da cultura Afro-Brasileira na sua proposta curricular. Em seguida, procurei estabelecer relações entre as relações étnico-raciais e a prática pedagógica também através da mediação com os Estudos Culturais por serem estes um campo que pode fundamentar a prática pedagógica na medida em que podem, de forma significativa, fundamentar muitas das ações educativas que estejam comprometidas com a construção de uma escola descolonizante. Dentro desse contexto, o currículo constitui uma ferramenta significativa para que a educação das relações étnico-raciais possa se fazer presente numa proposta curricular que contribua para a desnaturalização das desigualdades étnico-raciais e, por que não, sociais. Ainda neste momento, as entrevistas narrativas das nossas colaboradoras de pesquisa entraram em cena possibilitando um diálogo entre esses saberes e a formação de professores(as) enquanto um caminho possível para uma prática pedagógica descolonizante do currículo escolar, bem como para com o que preconiza a Lei 10639/20013 em prol de uma discussão e problematização em torno da educação para as relações étnico-



raciais constituindo, assim, uma das condições indispensáveis para as revisões conceituais e superação de estereótipos e de preconceitos que têm gerado grandes desigualdades no interior das nossas escolas. .

Por fim, os **Caminhos (In)Conclusivos: possibilidades de outros passos** onde mergulhei nos caminhos reflexivos que constituíram essa investigação. Assim, apresentei minhas considerações finais, buscando responder às perguntas desta investigação. Neste momento, cheguei a conclusão de que a Lei 10.639/2003 só será eficaz na medida em que se introduzam mudanças significativas nos processos de formação inicial e continuada de professores e professoras uma vez que estes constituem o caminho pelo qual os propósitos da Lei serão efetivados. Nesta direção, o papel do(a) professor é preponderante para que se problematize como o preconceito e a discriminação são construções históricas, culturais e sociais que são (re)produzidos ao longo dos tempos. Assim, a formação docente não será deficiente nos aspectos introduzidos pela Lei quando esta assumir que este preconceito e esta discriminação constituem o resultado, também, da atuação docente. Aqui, a formação docente não seria mais a matriz do problema a partir do momento em que considerar relevante preparar os(as) futuros(as) professores(as) para lidar com os vícios em torno da discriminação e do preconceito étnico-racial. Logo, pensar a escola a partir da diferença étnico-racial seria significativo porque nos mostraria como o preconceito e a discriminação se inserem dentro da nossa sociedade brasileira.

Este momento da investigação me levou a certeza de que é preciso dar continuidade a este estudo porque sei que não tratei do tema de forma definitiva ou melhor conclusiva visto que o mesmo abarca mais reflexões e abordagens para pensar a política de formação docente tendo como cerne principal um olhar intercultural que desemboque no respeito as diferenças étnico-raciais que compõe a nossa sociedade e, desse modo, a instituição escolar.



1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E DISCURSIVOS DA PESQUISA: UM MOVIMENTO A SER TRAÇADO

A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir.

Gaston Bachelard (1996)

1.1 Filiações Metodológicas

A epígrafe em questão nos faz pensar que a ciência constitui um mundo a ser construído na medida em que acreditamos que o objetivo maior do conhecimento é o da busca, da criação, da consolidação, do (des)montar e do (re)criar respostas para as nossas necessidades humanas. Por isso, a razão de ser do conhecimento e da ciência é o fato de que estamos vivendo um tempo em que a razão de ser de buscar saberes reside na interação entre saberes e no diálogo entre nós.

Nesta direção, entendemos que o pensamento científico permeia todos os aspectos da vida contemporânea visto que os problemas que são significativos para a ciência social também o são para a sociedade em si e não há como “[...] observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes [...] (BORTONIRICARDO, 2008, p. 32)”, por isso a necessidade de conversão de um problema do conhecimento cotidiano parte de uma problemática científica. Neste momento, corroboramos com as idéias de Santos e Meneses (2013, p. 15) ao afirmarem que

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível, não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais.

A partir deste contexto, podemos empreender que a diversidade epistemológica também se faz presente nas relações sociais que são sempre



culturais, intraculturais ou interculturais²⁰ e também políticas. Logo, as práticas pedagógicas constituem práticas sociais educativas visto que, no interior delas, os sujeitos se educam. Portanto, estas práticas pedagógicas têm sido objeto de pesquisa sistemática de pesquisadores(as) em educação porque as escolas e as salas de aula constituem espaços significativos para a condução de pesquisas.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

Aqui, a educação tem como fundamento a formação de sujeitos livres o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas, inclusive aquelas que sejam diversas ou mesmo opostas às escolhas dos seus(suas) professores(as). Assim, enquanto professores e professoras, devemos nos abrir a esse alargamento da nossa compreensão a respeito das relações entre a pesquisa e o ensino na escola e, porque não, fora dela também. Isto porque o trabalho de quem educa deve objetivar ser mais um passo no caminho da realização de nossas necessidades humanas.

Neste momento, ao retomarmos e considerarmos a diversidade epistemológica a qual nos referimos anteriormente, rememoramos e parafraseamos uma cena de Conceição Evaristo (2008) ao discutir sobre literatura e educação segundo a perspectiva afro-brasileira. A autora afirma que para pensar a educação se reportaria à capoeira - componente cultural afro-brasileiro - a partir da formação espacial da sua roda. O capoeirista tem uma outra visão, uma outra perspectiva de olhar, uma outra percepção do mundo que o cerca quando, no momento do jogo da capoeira, planta bananeira. Essa mudança de perspectiva urge a partir do momento em que o capoeirista muda sua posição corporal. Assim.

²⁰ Conforme Santos e Meneses (2013) em **Epistemologias do Sul**, a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural ao passo de que a multiculturalismo pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço onde domina.



[...] como o movimento que gira o corpo, fazendo a cabeça tocar a terra e pondo o mundo de ponta-cabeça. A inversão da perspectiva altera a percepção da vida ao redor e cria um novo ponto de vista. O giro cria uma roda, a roda gera uma força. No centro há um olho. (SOUZA *et al*, 2005, p. 80)

É exatamente este movimento que deve existir no ato de pesquisar o que configuraria na ciência um mundo a construir o qual objetivamos quando contemplamos as práticas pedagógicas não apenas de um único lugar e nem apenas de uma única janela. Mas a partir de olhares diversos porque enquanto professores(as) necessitamos conhecer e compreender bem os processos educativos que acontecem no interior da escola e fora dela tendo como fundamento as relações que se tecem em práticas sociais pedagógicas das quais participamos e nas quais também nos educamos, confirmando ou rejeitando nossas raízes originárias.

Assim, para explorar o campo da educação, precisamos nos deslocar como o capoeirista combinando coragem e clarezas discursivas metodológicas se o nosso desejo for a promoção de transformações em prol da equidade educacional e social respeitando a diversidade étnico-racial. Visto que, enquanto nos formamos professores(as), educadores(as) e pesquisadores(as), devemos nos perguntar e buscar responder constantemente para quê estamos nos formando, com que fim estamos educando e para que realizamos nossas pesquisas. É também a partir destes questionamentos e deslocamentos que criamos condições para “[...] interrogar-nos sobre a função socializadora da escola na sua dupla função e contraditória codificação disciplinar: a de estabelecer estigmatizações de gênero, classe social e étnico-raciais [...]” (VEIGA, 2008, p. 44).

Meyer e Paraíso (2013, p. 17, grifos dos autores) afirmam que uma metodologia de pesquisa trata de uma condução, ou seja, da forma como conduzimos nossa pesquisa daí que “Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como *fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, [...]; de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria.”



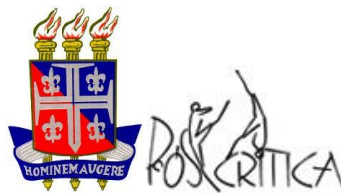
Desse modo, essa metodologia é construída, muitas vezes, durante o próprio processo de investigação e de acordo com as necessidades impostas pelo nosso objeto de pesquisa e pelas questões que norteiam a nossa investigação. Por isso, deixaremos em evidência que o termo metodologia em nosso trabalho será utilizado na perspectiva de que um “[...] certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisas que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações [...] e de estratégias de descrição e análise” (MEYER; PARAÍSO, 2013, p. 18) ao passo de que método será “[...] uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analítica de descrição” (LARROSA, 1994, p. 37).

Dilthey²¹ *apud* Goldenberg (2001) diferencia o método das ciências naturais do das ciências sociais. Aqui o método visa compreender, de forma interpretativista, as experiências dos sujeitos dentro do contexto em que foram vivenciadas. Por isso, os(as) pesquisadores(as) desta vertente – paradigma interpretativista – se interessam por pesquisar aquilo que valorizam porque se engajam numa compreensão interpretativista das ações daqueles que são parte da pesquisa.

Segundo Chizzotti (2001, p. 79), a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” e o sujeito-observador “[...] é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados” e o objeto “[...] está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”

Já para Malhotra (2006, p.156), a pesquisa qualitativa “[...] é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que

²¹ Um dos primeiros críticos da utilização do positivismo nas ciências sociais a ter um grande impacto pois afirmava que havia uma diferença fundamental entre o objeto das ciências naturais e o das ciências sociais, ou como as chamava, as ciências culturais para quem o objeto faz referência aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores.



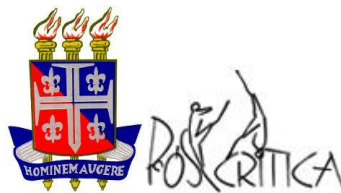
proporciona percepções e compreensão do contexto do problema.” Denzin e Lincoln (2006, p.16) ainda acrescentam que:

[...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos.

Diante do exposto até aqui e considerando as pegadas do caminho metodológico, nesta investigação, é que optamos pela abordagem de cunho qualitativo bem como pelas estratégias metodológicas qualitativas visto que estas proposições tendem a redimensionar o meu “caminho” em direção ao ato de conhecer como a formação do PROESP/Letras preparou essas professores(as) egressos(as) para lidar com o dispositivo legal, Lei Nº 10.639/2003, que altera a LDBEN e ainda como lidam com estes saberes sobre a Cultura Afro-Brasileira em suas práticas pedagógicas.

Mais uma vez, acreditamos ser de fundamental relevância lembrarmos que o objetivo central desta pesquisa foi investigar de que forma as professoras egressas do Curso de Letras do PROESP/Alagoinhas lidam com os conhecimentos teórico-científicos construídos sobre a Cultura Afro-Brasileira a partir da presença/ausência nas práticas pedagógicas. E seus objetivos específicos foram discutir o lugar da educação escolar nos movimentos sociais negros e, em especial, no VII Encontro de Negros do Norte-Nordeste; refletir sobre os dispositivos legais que tratam sobre a educação das relações étnico-raciais numa perspectiva de política curricular; caracterizar o PROESP/Curso de Letras oferecido pela UNEB e a disciplina Cultura Afro-Brasileira e identificar os saberes mobilizados/trabalhados pelas professoras egressas do PROESP/Letras relacionados à Cultura Afro-Brasileira no contexto de suas práticas pedagógicas.

Nesta direção, destacamos que essa investigação inscreveu-se no campo da Educação, especialmente na área de Formação de Professores, no Campo da Pedagogia e na perspectiva dos Estudos Culturais visto que pretendeu compreender



as relações entre educação e cultura(s) uma vez que vivemos numa sociedade demarcada pela interculturalidade²². Segundo Silva (2011, p. 134) os “[...] Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.” Logo, partindo do princípio de que a cultura se constitui como espaço de criação de sentidos e de que somos o resultado de relações, é que devemos perceber a diferença como a possibilidade de criação do novo além de ser elemento constitutivo da sociedade e da escola contemporâneas, nos permitindo desconstruir discursos homogeneizadores que estão na base dos preconceitos.

Evidentemente que as relações entre educação e cultura(s) têm se tornado cada vez mais complexas, sendo que a prática pedagógica tem sido desafiada a não apenas compreender, como ainda apresentar alternativas para a formação de seus(suas) profissionais agregando a sua formação, por exemplo, a temática da diversidade étnico-racial. Nesse sentido, enquanto professores(as) e pesquisadores(as), precisamos lidar para com essa temática como ainda trazer para a nossa prática pedagógica a efetiva interação e diálogo para com tal diversidade lembrando, constantemente, de que essa diversidade se configura numa diferença que precisa ser trazida para as diversas interações que se configuram no cotidiano das nossas relações sociais já que

[...] este *nosso tempo vive mudanças significativas na educação* porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. [...] Mudaram a pedagogia e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. (PARAÍSO, 2014, p. 28, grifo da autora).

Segundo Dayrell (1996), a escola constitui-se num espaço sócio-cultural e, dentro desse contexto, é compreendida como um espaço social que é ordenado em duas dimensões: primeiramente, a institucional onde um conjunto de normas e regras tenta delinear a ação dos sujeitos que nela interagem e, em segundo,

²² Na perspectiva de Catherine Walsh *apud* Oliveira e Gandau (2009, p. 27), a interculturalidade significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua simetria e igualdade como ainda um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença

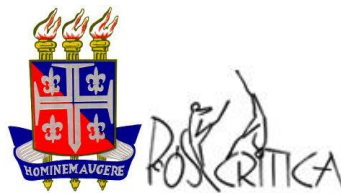


cotidianamente que fazem coexistirem uma complexa trama de relações que emergem das diversas histórias de vida que se entrelaçam e se cruzam através das práticas sociais que se configuram nesse ambiente escolar já que os sujeitos dessas histórias são dotados de uma identidade que se constrói historicamente e socialmente.

Ainda se faz importante a compreensão de que na instituição social escola e nos seus currículos estão presentes relações de poder de diferentes tipos, dentre elas podemos citar a étnico-racial. Assim, dentro deste contexto e considerando que os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “[...] aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (PSATHAS *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51), esta investigação se baseou em diversas técnicas de procedimentos metodológicos porque, em nossas metodologias, temos premissas e pressupostos importantes que nos ajudam a construir caminhos e procedimentos que nos possibilitam a abertura necessária para pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir.

Quanto a esta variedade de caminhos que se configuram nos procedimentos metodológicos, Ludke e André (1986, p. 4) afirmam que os dados não se revelam diretamente ao olhar do pesquisador, ao contrário, visto que “[...] é a partir da interrogação que ele faz os dados, baseado em tudo que ele já conhece sobre o assunto, que vai se construindo o conhecimento do fato pesquisado”.

Dito isto, entendemos que, na medida em que a coleta de dados se realiza num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da investigação e na interação da pesquisadora com as suas colaboradoras de pesquisa, os procedimentos adequados que nos possibilitaram um maior grau de visibilidade do fenômeno estudado e se revelaram essenciais neste trabalho foram os seguintes: pesquisa bibliográfica, entrevistas semi estruturadas e análise de documental. Destacamos



ainda que o diário de campo²³ também se configurou num instrumento de pesquisa porque proporcionou um aprofundamento de reflexões acerca das experiências vividas no momento da realização das entrevistas que se deram nas escolas em que trabalham as professoras e/ou nas suas residências. Ao término das entrevistas, tudo o que parecia interessante, que não tinha sido gravado porque foi falado antes ou depois da entrevista ou outros fatos que tivessem ocorrido foram concebidos como notas de campo.

Em se tratando da pesquisa bibliográfica, esta foi desenvolvida com base em material já elaborado acerca da temática que envolve a Lei 10.639/2003, as relações étnico-raciais e a formação docente. Isto porque

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] (FONSECA, 2002, p. 32).

Sendo assim, que para a realização de nossa pesquisa bibliográfica foi imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Isto porque este tipo de pesquisa foi realizado para fundamentar teoricamente o nosso objeto de estudo situação esta que contribuiu com elementos significativos que subsidiaram a análise dos nossos dados.

Segundo Moura, Ferreira e Paine (1998), a entrevista consiste em uma técnica de coleta de dados que expõe o contato face a face entre o(a) pesquisador(a) e o(a) entrevistado(a) que fornece informações. Essa escolha deu-se em função de que a “[...] entrevista apresenta a vantagem de fornecer informações bastante detalhadas, na medida em que o entrevistador por estar em contato face a face com o entrevistador, por estar em contato face a face com o entrevistado, pode

²³ Bogdan e Biklen (1994) (1994, p. 150) afirmam que “[...] são as *notas de campo* o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

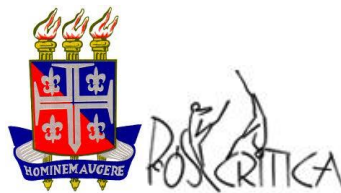


clarificar os aspectos que não se mostrem suficientemente claros nas respostas iniciais dos sujeitos.” (*Ibidem*, p. 80). Nesta direção, optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada visto que este tipo de entrevista “[...] se apresenta sob a forma de um roteiro preliminar de perguntas o qual se molda à situação concreta da entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas perguntas a esse roteiro, com o objetivo de aprofundar e clarificar pontos que ele considere relevantes aos objetivos do estudo”. (*Ibidem*, p. 78).

Vale destacar que nesta investigação qualitativa, o uso da entrevista semi estruturada se constituiu na estratégia dominante para a recolha dos dados permitindo que as colaboradoras de pesquisa ficassem á vontade e falassem livremente sobre seus pontos de vista o que oportunizou a obtenção de dados comparáveis entre essas colaboradoras. Para auxiliar o processo de condução das entrevistas gravadas, utilizamos o diário de campo por entendermos que este desempenhar papel significativo no que se refere a captação mais completamente do significado e do contexto da entrevista.

É importante lembrar que, embora existam pesquisas que discutam acerca da obrigatoriedade do ensino e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, este ainda é um campo que merece atenção visto que o Curso do PROESP/Letras, no âmbito da UNEB, foi pioneiro no oferecimento da disciplina Cultura Afro-Brasileira para professores(as) da Rede Estadual de Ensino em exercício atuando na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (Anos Finais) e no Ensino Médio. Ainda merece destaque o fato de que “Um dos principais problemas no campo da educação das relações étnico-raciais a ser superado [...] é a ausência de levantamentos prévios [...] acerca das experiências e práticas em andamento, voltadas à implementação da Lei 10639/2003, no âmbito da escola ou da educação escolar.” (JESUS, GOMES; VÓVIO; PRAXEDES, 2012, p. 35)

Neste sentido, o cerne da pesquisa foi saber como a formação do PROES/Letras preparou estas professoras egressas para lidar com o dispositivo legal, Lei Nº 10.639/2003, que altera a LDBEN e ainda como lidam com seus



saberes para a contemplação da temática das relações étnico-raciais e da história e a cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas. Ainda desvelamos como a aprendizagem e o ensino das africanidades brasileiras²⁴, vivenciadas no referido curso, se fizeram presentes nessa prática pedagógica.

A inquietação para com o desvelamento desta prática pedagógica surge do fato de que o PROESP/Letras já trazia a contemplação da disciplina intitulada Cultura Afro-Brasileira²⁵ a qual tinha a seguinte ementa: “Discute a identidade afro-brasileira. Apresenta questões da cultura afro-brasileira. Investiga a influência de outras culturas na cultura brasileira”. Este contexto constituía um diferencial porque no próprio currículo do Curso de Letras oferecido pela Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Educação do Campus II/Alagoinhas nenhuma disciplina contemplava a temática das africanidades brasileiras, ou seja, não havia ainda nenhum movimento que sinalizasse a inclusão de forma oficial da temática sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira. Esta realidade era estendida a todos os cursos regulares de licenciatura da UNEB oferecidos no Departamento de Educação do *Campus II – Alagoinhas*.

Assim, no movimento de investigar as ações desenvolvidas sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica, esta investigação teve como colaboradoras professoras egressas do PROESP/Letras do pólo do Departamento de Educação – CAMPUS II, Alagoinhas, cuja criação do curso deu-se em 2003/2 e sua conclusão em 2006/1.

Este pólo teve como abrangência um total de sete municípios, a saber: Alagoinhas/BA, Aramari/BA, Catu/BA, Entre Rios/BA, Inhambupe/BA, Ouriçangas/BA e Pojuca/BA, e atendeu ao universo de quarenta e nove professores em serviço, sendo que deste concluíram o curso o total de quarenta e três²⁶ visto que, no curso, houve a desistência de seis professores. Destes quarenta e três,

²⁴ Segundo Gonçalves e Silva (2003), africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana, ou seja, o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

²⁵ Cf. Anexo C.

²⁶ Cf. Anexo D.



cinco foram as nossas colaboradoras de pesquisa. Vale destacar ainda que os(as) professores(as) que deram continuidade ao curso eram assim distribuídos segundo seus municípios de origem conforme Tabela 01 a seguir.

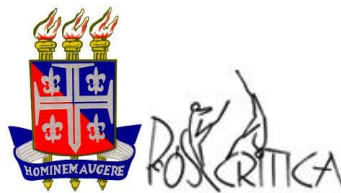
MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES(AS) CONCLUINTES
ALAGOINHAS-BA	23
ARAMARI-BA	01
CATU-BA	03
ENTRE RIOS-BA	07
INHAMBUPE-BA	07
OURIÇANGAS-BA	01
POJUCA-BA	01
TOTAL	43

TABELA 01:

Distribuição geográfica dos(as) professores do PROESP/Letras - Alagoinhas

Desta forma, o campo de pesquisa – esfera social onde circularão de discursos – onde se deu a investigação foi constituído pelas seguintes cidades e suas respectivas unidades escolares: Alagoinhas/BA (Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães), Entre Rios/BA (Colégio Estadual Duque de Caxias) e Aramari/BA (Colégio Estadual Luís Anselmo da Silva Santos). especificamente, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino tendo como atuação das professoras o Ensino Fundamental II (Anos Finais) e/ou o o Ensino Médio por nelas estarem atuando enquanto professoras em serviço e egressas do referido programa. Estas professoras foram identificadas na pesquisa com os seguintes nomes de flores considerando a relação das flores com os Orixás da religião de Matriz Africana:

- Girassol (Oxalá) - (Professora A de Alagoinhas-BA);
- Rosa Vermelha (Iansã) - (Professora B de Alagoinhas-BA);
- Flor do Campo (Exu) - (Professora C de Entre Rios-BA);
- Rosa Amarela (Oxum) - (Professora D de Entre Rios-BA);



- Margarida (Oxossi) - (Professora E de Aramari-BA).

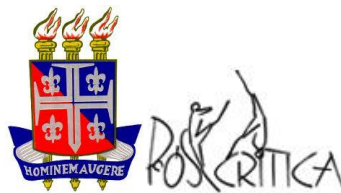
No percurso deste ato de investigação, reiteramos que a utilização da entrevista semi estruturada constituiu-se em um significativo recurso de pesquisa na busca do desvelamento da identificação de práticas pedagógicas com a questão étnico-racial porque o processo de reconstrução da experiência docente também pode se constituir em um movimento expresso na forma descritiva que desemboca num processo de reconstrução e produção dessas práticas. Estas entrevistas foram gravadas a partir de um roteiro²⁷ previamente definido que tinha como eixo norteador as memórias vivenciadas no interior da disciplina Cultura Afro-Brasileira e as práticas pedagógicas das colaboradoras de pesquisa.

Ainda traçando os caminhos metodológicos que nortearam esta investigação e na certeza de que precisamos conhecer em profundidade o contexto em que esteve inserido nosso objeto, utilizamos também o procedimento de análise documental que “[...] consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com os quais podem estar relacionados (RICHARDSON *et al*, 1999, p. 230)”, e por que não dizer também condições históricas, políticas dentre outras. Assim, a opção pela análise documental enquanto procedimento de pesquisa para o tratamento dos dados aconteceu porque objetivamos a transformação das informações, visando torná-las mais compreensíveis para correlacioná-las com os demais dados oriundos de outras fontes.

Por isso, uma coleção de textos que trouxemos para o desenvolvimento da pesquisa constituindo assim o *corpus* deste trabalho está inserida no contexto de políticas públicas educacionais que versam sobre a temática da educação das relações étnico-raciais e o ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio.

Estes documentos foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

²⁷ Cf. Apêndice B.



Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CP 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dando destaque, neste último documento, para os itens que versam sobre “Atribuições das instituições de ensino” e “Os níveis de ensino”. Vale destacar que o PROESP/Letras foi inserido neste momento quando consideramos a ementa que norteou a disciplina Cultura Afro-Brasileira enquanto um dispositivo em torno da Lei 10639/2003 na condição de uma medida de ação afirmativa

Por isto, além das entrevistas semiestruturadas que constituíram o *corpus* de análise do trabalho e dos textos que formam dispositivos legais em torno da Lei 10639/03-MEC, que altera a LDBEN, ainda se fizeram parte do *corpus* deste trabalho o Plano Anual das colaboradoras de pesquisa bem como o Projeto Político das escolas que as mesmas desenvolvem seus trabalhos a fim de saber, apenas, se a temática indicada pela Lei 10.639/2003 se faz presente.

Esta dinâmica na variedade de componentes que nortearam este estudo decorreu da nossa preocupação em conhecer o papel das professoras egressas do PROESP no processo de descolonização do ensino já que a educação só pode ser compreendida como a base sobre a qual estrutura-se a forma de pensar e agir de um povo.

Assim, a partir das pegadas que nortearam o caminhar desta investigação e das reflexões que se estabeleceram através de discursos, textos, análises que, articulados com o tema da pesquisa, ajudaram a compor as reflexões, procuramos apreender os sentidos e significados dos discursos produzidos pelas professoras egressas do PROESP/Letras de Alagoinhas configurando, deste modo, as categorias teóricas que se constituíram no decorrer do processo investigativo. Isto baseado na perspectiva de que “[...] *o sujeito é um efeito das linguagens*, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber” (PARAÌSO, 2014, p. 31, grifo da autora) e no que Foucault (1993) preconizava ao



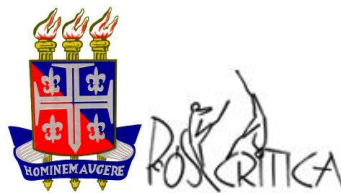
conceber o sujeito enquanto uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber passando a ser aquilo que dele diz.

1.2 Filiações Discursivas

Neste momento de pensar as filiações discursivas com as quais trabalhamos, acreditamos ser importante dizer que compartilhamos com as ideias de Paraíso (2014, p. 37) quando esta afirma que “Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de idéias, perspectivas, temas, significados.” Como ainda “Lemos para mostrarmos a diferença de que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações.”

Desse modo, e partindo do princípio de que precisamos montar um discurso para, em seguida, desmontarmos e, em seguida, remontarmos este discurso novamente de modo diferente, é que primeiramente fazemos questão de sinalizar que nossa investigação sofre influências das teorias pós críticas quando se apóia nos estudos étnicos e raciais e nos estudos culturais e não faz uso de um único método de investigação visto que “[...] as reflexões se dão em outra perspectiva, não sendo mais adequado falar em teorias, mas em discursos, textos, análises, bocados que, articulados com nossos temas de pesquisa, ajudam a compor nossas próprias reflexões.” (FISCHER, 2005, p. 135). Este movimento de investigar a partir de vários caminhos depende dos questionamentos que fazemos como ainda das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos sendo que

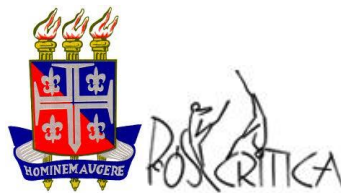
[...] em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. (PARAÍSO, 2014, P. 27)



Neste momento, lembramos que para os Estudos Culturais, os(as) professores(as) devem ser formados(as) para (re)pensarem a cultura enquanto uma atividade que, além de ser inconclusa, deve ser aberta à contestação. Logo, é impossível pensar numa educação para a diversidade étnico-racial sem que se questione sobre o(a) professor(a) e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica que contemple a diversidade orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Isto porque na perspectiva dos Estudos Culturais que defendem que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes currículos culturais, a escola é concebida enquanto um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Ou seja, a escola é uma instituição social que é construída por sujeitos sócio-culturais, sendo, portanto, um espaço da própria diversidade étnico-racial.

Sabemos que desde a vinda dos(as) negros(as) para o Brasil, a educação do povo negro tem se apresentado em extrema desvantagem. Inicialmente, na escravidão e, mesmo depois da liberdade, sem condições de acesso à moradia, aos serviços de saúde, ao trabalho e à educação, a população negra e os afrodescendentes viviam em condições subumanas. Desde então, dizer da educação do(a) negro(a) é afirmar que, até hoje, muita coisa ainda está por ser feita, porque sua educação é, ainda na contemporaneidade, uma realidade em conflito.

Assim, iniciando esse processo de montar/desmontar/remontar discursos, pensamos que é de extrema importância para o movimento de pesquisa, lembrarmos que a Lei 10639/2003 constitui a síntese de um longo percurso de lutas, engajamentos e projeções do segmento social que, na atualidade, denomina-se Movimento Negro Organizado (MNU). Essa lei torna obrigatório nos currículos escolares o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil,



a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade brasileira e a inclusão do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, no Calendário Escolar.

Este conjunto de ações impostas pela Lei acenam para a possibilidade de mudanças na busca de reversão das desigualdades raciais no Brasil porque a sociedade brasileira ainda é marcada não só pela desigualdade, mas também pela exclusão, preconceito e discriminação (CANDAU, 2003); (OLIVEIRA, 1999); (SILVA JR., 2002).

A partir deste contexto das desigualdades raciais, exclusão, preconceito e discriminação, os legisladores da educação atenderam às demandas do Movimento Negro quando se propuseram a implementar uma política curricular estabelecida a partir da Lei 10639/2003 e orientada pelo Parecer CNE/CP Nº 003/2004 (BRASIL, 2004 a) e pela Resolução CNE/CP Nº 001/2004b), embora desde 1988, leis municipais e estaduais já havia determinado o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

Nesta perspectiva, quando pensamos nas relações étnico-raciais é impossível não relacioná-las às questões que envolvem as diferenças marcadas pelo processo de racialização e colonização vivenciados em nosso país. A partir deste contexto, é importante a atuação dos movimentos sociais negros porque, nas suas gêneses, estão associada à conscientização da diferença. Por isso, após vivenciar, presenciar e questionar a exclusão da população negra nos bancos escolares, os movimentos sociais negros entendem que uma das suas demandas para modificar a sociedade brasileira é a educação mediante ações pedagógicas para combater a marginalização física, material e simbólica do povo negro na educação. Por isso, existem as demandas por uma educação que respeite, reconheça e valorize a população negra e isto significa pensar uma educação das relações étnico-raciais.

Assim, para tratarmos da complexa questão das relações étnico-raciais na escola, na perspectiva dos marcos legais em torno da Lei 10.639/2003, do racismo e da discriminação explícita dentro da escola e do silêncio que existe em torno da questão das desigualdades sociais e educacionais, nos apoiamos em autores(as) da



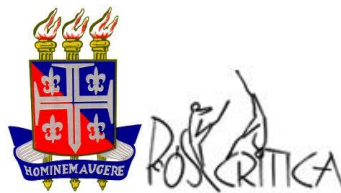
filiação discursiva considerando os estudos realizados por Eliane Cavalleiro (2001), Kabengele Munanga (1999), Jeruse Romão (2001), Maria Nazaré Mota de Lima (2013), Nilma Lino Gomes (2012), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2011), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), Wilma de Nazaré Baía Coelho (2011), Nicelma Josenila Brito Soares (2011), dentre outros(as).

Quando articulamos a implementação de uma política curricular na atualidade em decorrência do processo de exclusão da população negra à escolarização, situamos a atuação dos movimentos sociais negros mediante suas lutas, demandas e encaminhamentos diante deste processo de exclusão na medida em que atuava e atua no combate dessas desigualdades. Desigualdades estas que eram e ainda são bastantes presentes no nosso sistema educacional visto que o racismo sempre foi uma prática estruturante na formação da nossa sociedade além de ser dissimulado pelo mito da democracia racial. Lembramos que estes movimentos sociais negros são compreendidos em sua pluralidade de grupos e associações, de diferentes orientações políticas e práticas mas tem na educação um valor que orienta sua ação desde suas primeiras organizações. Assim, os movimentos negros, desde as suas origens, sempre revelaram “[...] o seu protagonismo na denúncia à persistência da discriminação racial e do racismo na sociedade brasileira e às práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas nas escolas [...]” (RODRIGUES, 2006, p. 106). Ainda nesta direção, podemos pensar que

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história. (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 182).

Vale lembrar aqui que o movimento social negro surge das lutas travadas no cotidiano pela população negra brasileira. Para o Movimento Negro “[...] o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. [...] o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira” (CARDOSO, 2002, p. 17).

Assim, trouxemos para o bojo das nossas discussões considerando as nossas filiações discursivas, as contribuições de Ana Célia da Silva (1997), Andreas



Hofbauer (2006), Antonio Risério (2012), Jeruse Romão (2005), Kabengele Munanga (2013), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2007), Marcos Cardoso (2002), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Nilma Lino Gomes (2013), dentre outros nomes significativos .

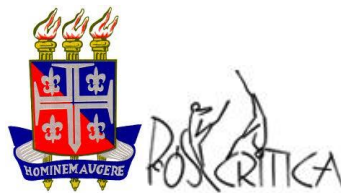
No que se refere às ações dos movimentos sociais negros, torna-se importante dizer que estas buscavam, dentre outras medidas, à capacitação de professores(as) para lidar com o trato da diversidade étnico-racial nos espaços escolares, na medida em que essa capacitação criava condições para a valorização das identidades culturais negras. Estas ações ainda procuravam incorporar nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos componentes próprios das culturas negras e de seus processos históricos.

O olhar dos movimentos sociais para a educação, e, particularmente, do Movimento Negro, trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas par a educação brasileira. Ele requalifica os direitos sociais, amplia a concepção de direito à [...] educação. (GOMES, 1997, p. 20)

Por isso, mediante uma breve pesquisa bibliográfica, encontramos alguns estudos que versam sobre a proposta de uma educação intercultural tendo como ponto de partida a descolonização do currículo escolar. Logo, as contribuições em torno dos diálogos interculturais entre currículo e educação se fizeram presentes mediante as contribuições de Vera Maria Ferrão Gandau (2006), Giroux (2009), Simão e Koff (2006), Antonio Flávio Moreira (2010), Silva (2008), Catherine Walsh (2001), dentre outros.

Neste movimento diante das nossas filiações discursivas para as discussões em torno das questões étnico-raciais no campo da educação, também nos filiamos às contribuições do grupo “Modernidade-Colonialidade”²⁸ quando nos empoderou das noções de uma pedagogia decolonial.e da interculturalidade considerando a

²⁸ Mignolo *apud* Moreira e Gandau (2009) afirmam que o postulado principal do grupo é o fato de que a modernidade e a colonialidade são as duas faces da mesma moeda e que devido a esta última permitir que a Europa concebesse a produção das ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

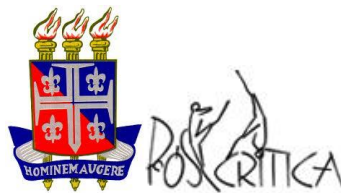


urgente necessidade de uma reformulação curricular nas nossas escolas quando nos deparamos com os dispositivos legais em torno da Lei 10.639/2003. Ou seja, o desafio da construção de uma perspectiva educacional que reconheça e valorize a diferença e promova uma educação intercultural é urgente na medida em que a instituição escolar e a política educacional passaram a reconhecer a necessidade de (re)pensar a forma como a questão da raça é abordada nos conteúdos e nos ambiente escolar.

Por fim, diante de nossas filiações metodológicas e discursivas e partindo do princípio de que “[...] existimos *na* linguagem, nem antes, nem depois, nem atrás nem na frente dela [...]” (FISCHER, 2005, p. 135, grifo da autora), é que consideramos que no caminhar e no movimento de escrita deste texto investigativo foi importante pensar que

[...] escolher um tema e decidir-se por métodos e teorias necessariamente não se configura como aventura em mar límpido; pelo contrário, isso diz respeito a uma decisão que nos coloca diante de algo para sempre estranho, mesmo que muitas vezes não nos demos conta disso, e insistimos em tratar referenciais teóricos como se fossem verdadeiras ferramentas da transparência e da mesmice. (*Ibid*, p. 135).

Assim, na direção de que esta investigação apoiou-se nas metodologias de pesquisas pós críticas, temos a certeza de que nos movimentamos constantemente com o intuito de percebermos que os modos de ensinar e de aprender mudaram bem como as estratégias de colonizar e de descolonizar e, dentro deste contexto, a promoção da educação das relações étnico-raciais requer assumir desafios sejam estes epistemológicos, pedagógicos éticos e morais. Isto porque todos(as) os(as) agentes envolvidos(as) direta ou indiretamente no ato de educar devem buscar formas e ferramentas para uma educação que humanize, destrua todas as formas de preconceitos, combata o racismo e as discriminações.



2 MOVIMENTOS NEGROS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRELACES A SEREM (RE)LEMBRADOS

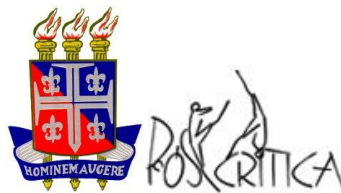
EM MAIO

Já não há mais razão de chamar as lembranças
e mostrá-las ao povo
em maio.
Em maio sopram ventos desatados
por mãos de mando, turvam o sentido
do que sonhamos.
Em maio uma tal senhora liberdade se alvoroça,
E desce às praças das bocas entreabertas e começa;
“Outrora, nas senzalas, os senhores...”
Mas a liberdade que desce a praça,
nos meados de maio,
pedindo rumores,
É uma senhora esquálida, seca, desvalida
e nada sabe de nossa vida.
A liberdade que sei é uma menina sem jeito,
vem montada no ombro dos moleques
e se esconde
no peito em fogo dos que jamais irão
à praça.
Na praça estão os fracos, os velhos, os decadentes e seu grito: “Ó bendita
Liberdade!”
E, ela sorri e se orgulha, de verdade,
Do muito que tem feito!

Oswaldo de Camargo (2008)

O poema acima de Camargo (2008, p. 152) nos faz pensar acerca da necessidade de uma mudança do conteúdo dos currículos escolares visto que uma nova postura poderá, de forma significativa, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de igualdade e de respeito mútuo entre negros(as) e não negros(as). Assim, surge a necessidade de se (re)pensar a abordagem histórica dada pela história oficial diante da participação do(a) negro(a) na formação da sociedade brasileira uma vez que esta história oficial não tem contemplado a luta dos movimentos sociais e, em especial, a inclusão da história do povo negro em todos os currículos escolares. Nesta direção,

Os movimentos negros há muito tempo preocupam-se com a preservação do passado dos povos africanos não traduzidos pela história que se fez oficial, como um elemento de construção



identitária e de valorização da autoimagem do povo negro. (LINS, 2009, p. 24).

Estas preocupações dos movimentos negros revelam seu protagonismo nas denúncias à persistência da discriminação racial e do racismo na nossa sociedade brasileira como também às práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas nas escolas, nos livros e materiais didáticos, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, esquecendo-se de todo o movimento de resistência associado ao povo negro.

Na atualidade, esta inclusão da história do povo negro nos currículos escolares já se tornou, no plano da legislação, uma obrigatoriedade a partir da Lei 10.639/2003 levada à Assembléia Legislativa pelos deputados Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira embora a Lei em questão já se tratava de projeto de lei que tramitava na Câmara dos Deputados desde 1999 sendo uma reivindicação antiga dos integrantes do movimento negro. Relembramos que esta Lei torna “[...] obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (MEC, SECADI, 2013, p. 75) nos estabelecimentos escolares públicos e privados do Ensino Fundamental e Médio, garantindo aos(às) nossos(as) estudantes brasileiros(as) não apenas o direito mas ainda o conhecimento sobre “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertencente à História do Brasil.” (MEC, SECADI, *loc. cit.*).

Esta determinação legal surge a partir da demanda dos movimentos negros quando estes pensaram na formulação de Políticas Afirmativas que dirimissem as grandiosas desigualdades que nos distinguem, brasileiros e brasileiras, através da cor da nossa pele sendo a escola aqui uma instituição social que muitas vezes valorizou a homogeneidade construída a partir do mito da democracia racial.

Quando pensamos na cor da nossa pele, citamos Quijano (2013) que, ao apresentar as implicações da colonialidade do poder diante da classificação social universal do mundo capitalista, afirma que as diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças raciais sendo que, num primeiro



momento, apegaram-se a cor da pele e do cabelo e a cor dos olhos. Depois, nos séculos XIX e XX, agregaram-se outros traços, como a forma da rosto, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz. Nesse movimento, a cor da pele foi definida como a marca racial diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores que seriam os europeus, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores, não europeus, do outro.

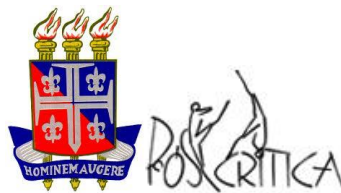
Ainda segundo Quijano (2013), neste processo aglutinou-se aos dominadores o atributo de raça branca e a todos os demais dominados o atributo de raças de cor e essa gradação entre o branco da raça branca e cada uma das outras cores da pele foi assumida como uma um lugar entre o superior e o inferior dentro da classificação social racial. Isto porque os processos discriminatórios direcionados a população negra através do racismo²⁹ foram historicamente legitimados quando pensamos a partir das lógicas instituídas pela cultura ocidental moderna ao definir sujeitos e marcas correspondentes aos padrões de normalidade.

Dentro deste contexto, Munanga (1999, 18) nos adverte que nesta classificação social existe a manipulação do biológico pelo ideológico porque.

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

Retornando ao instrumento legal, vale a pena salientar que esta Lei se propõe a intervir no sistema educacional brasileiro na medida em que interfere em uma de seus pilares já que altera a matriz europeia que serviu de fundamento às diversas políticas educacionais, desde o Império sendo que “O eurocentrismo não é

²⁹ Segundo Gomes (2005, p 52), o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. o racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.



exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2010, p. 86). Assim, a Lei, ao trazer a introdução de novos conteúdos, desloca a perspectiva adotada frente às representações sobre o Brasil e sobre sua formação, transformadas em conteúdo didático e abre espaço para outros questionamentos na medida em que potencializa a rediscussão dos padrões instituídos por meio da desconstrução de conceitos e significados impostos aos sujeitos. É o caso, por exemplo, da moda de capoeira do Mestre Toni Vargas (2015)³⁰ quando indaga acerca da história oficial que envolve a libertação dos escravos em território brasileiro.

Dona Isabel que história é essa de ter feito abolição
De ser princesa boazinha que libertou a escravidão
To cansado de conversa, to cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue que inundava este país
Que o negro transformou em luta cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes e ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela e não com a mentira da escola
dona Isabel chegou a hora de se acabar com essa maldade
De se ensinar aos nossos filhos, o quanto custa a liberdade
Viva Zumbi nosso rei negro que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo a liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos e já jogava capoeira
lê viva Zumbi..

Diante deste contexto, acreditamos que ainda se faz necessária uma revisão crítica da historiografia do negro brasileiro e um dos caminhos para este movimento de revisão é a intervenção sistemática no processo educacional através da introdução nas políticas curriculares mediante fundamentos que perpassem pelos valores culturais dos(as) negros(as) ao considerar sua efetiva participação no processo de construção da nação brasileira.

Além da Lei 10.639/2003, há também o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Conselho Pleno (CP) N° 03/2004 aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação. Este Parecer aprova as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

³⁰ Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/mestre-toni-vargas/dona-isabel.html#ixzz3brExoVbu>>. Acesso em 03/01/2015.



Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sabemos que a escola e o currículo escolar não garantem por si só a reprodução das desigualdades sociais, do preconceito e da discriminação, mas têm implicações fundamentais no processo. É a partir deste contexto que segundo as Diretrizes:

[...] As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. 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 visam a uma sociedade justa. [...] (BRASIL, 2004,

Como dispositivo legal, há ainda a Resolução do CNE/CP N° 01/2004, homologada em 17 de junho de 2004 e publicada no *Diário Oficial da União* (DOU) em 22 de junho de 2004, que institui as referidas Diretrizes além de especificar os direitos e as obrigações dos entes federados diante da implementação da Lei 10.639/2003.

Segundo Souza (2011) é inclusive após a publicação dessas Diretrizes que é intensificada a oferta de materiais didáticos bem como a formação de professores(as) no sentido de se criar uma política para a implementação de uma educação de valorização e reconhecimento da história, da cultura e da identidade da população negra no Brasil. Assim, a aprovação dessas Diretrizes tem provocado a reconstrução do que aparece nos livros didáticos, a revisão da História do Brasil e promovendo uma ampla produção científica mediante dissertações, teses, livros teóricos.

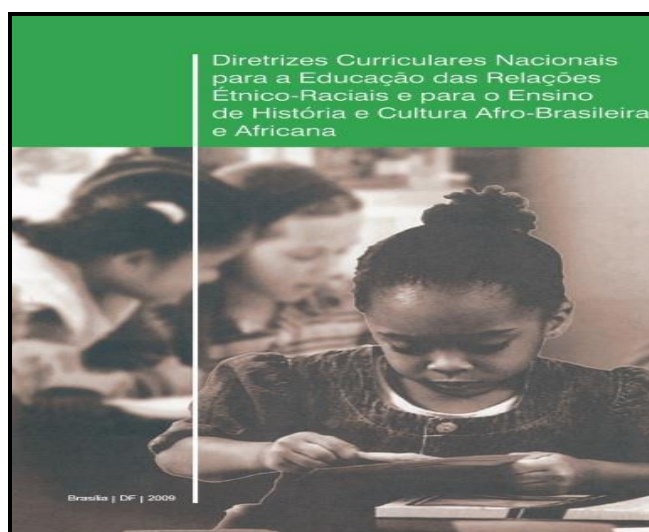


FIGURA 07

DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Todos estes documentos constituem dispositivos legais que compõem ações de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade étnico-racial e da efetivação da educação das relações étnico-raciais no chão das escolas brasileiras desencadeadas desde o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental do Negro (TEN) que já se propunham a trabalhar pela valorização social do(a) negro(a) no Brasil através da educação, da cultura e da arte.

Ainda caminhando por este contexto dos dispositivos legais, foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das DCN's para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013) que surge com o intuito de que professores e professoras sejam os principais agentes na plena efetivação da Lei 10.639/2003..

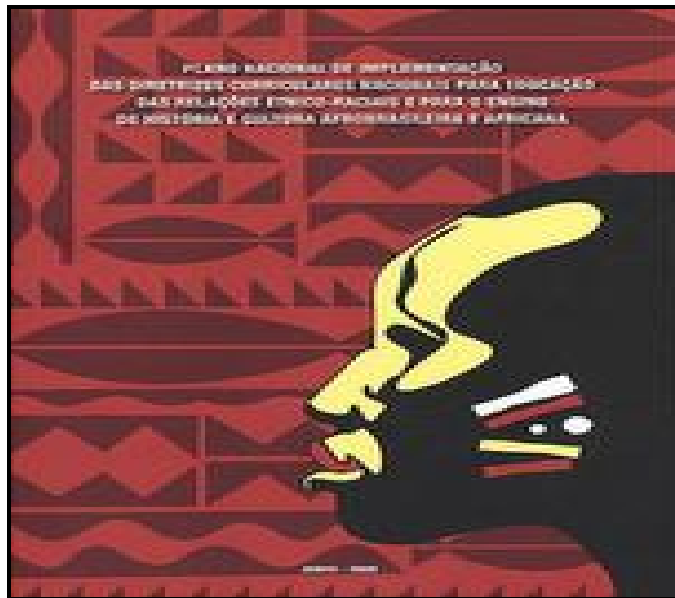


FIGURA 08

Plano Nacional de Implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Também caminhando nesta direção, tivemos, em 20 de julho de 2010, a aprovação da Lei Nº 12.288 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial³¹ que tem como meta combater a discriminação racial e as desigualdades estruturais que atingem a população negra.

Assim, o Estatuto propõe que todos nós, sociedade e governo, assumamos a promoção da igualdade racial como exigência básica para que nosso país tenha uma nova estrutura e, no que se refere ao campo educacional, a formação docente é elemento fundamental na promoção desta igualdade racial na medida em que esta formação deve ser orientada por princípios de igualdade e de respeito à diversidade étnico-racial que compõe o espaço escolar, um espaço coletivo apropriado para o cultivo das relações de igualdade e solidariedade e, conseqüentemente, a sociedade brasileira.

³¹ Cf. Estatuto da Igualdade Racial.

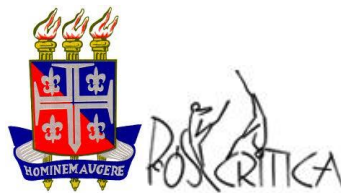


FIGURA 09
Estatuto da Igualdade Racial

Entendemos que, a partir desses dispositivos legais, se faz necessário que o caminho trilhado pela aprovação da Lei 10.639/2003 deve ser (re)lembrado e, desse modo, precisa ganhar uma maior visibilidade para o coletivo de professores e professoras das escolas públicas e privadas. Isto porque esta caminhada representa um movimento, ou melhor dizendo, vários movimentos do processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e que tem o Movimento Negro e outros movimentos sociais como espaços públicos da luta antirracista na sociedade brasileira visto que, no cerne de suas lutas, sempre se fez presente a busca por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos já que “Afim de contas, ao longo da história do Brasil, o racismo, mais que a escola, já deu muitas e duras lições” (GOMES, 1997, p. 48) e isto porque “Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita” (SANTOS, 2010, p. 280-281).

Nesta direção, Gomes também afirma que (1997, p. 24)

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não



acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão.”

Vale destacar que este conjunto de dispositivos legais que cerceiam a Lei 10.639/2003 acaba também por incidir numa mudança de postura por parte do Estado Nacional Brasileiro quando põe em prática medidas de ações afirmativas na Educação Básica, sendo aquelas uma forma de corrigir as desigualdades históricas que recaem sobre a população negra do nosso país.

Ainda pensando acerca da Lei 10.639/2003 enquanto uma medida de ação afirmativa, Gomes (2010, p. 20) nos diz que

[...] a Lei Nº 10639/2003 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

Gomes (2011, p. 80) ainda compreende as ações afirmativas enquanto

Não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais. Elas são vistas como *lócus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelos Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores(as).

Assim, é interessante pensarmos que a Lei 10.639/2003, enquanto uma medida de ação afirmativa, constitui-se num dispositivo legal quando além de propor mudanças significativas nas ações pedagógicas na escola básica brasileira, também respeita e reconhece a diversidade étnico-racial da nossa sociedade articulando-a a qualidade social da educação. Dentro deste contexto, nos cabe lembrar aqui que “A problemática da diversidade no Brasil, embora apareça nas discussões educacionais nos anos 1990, é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, compreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos, outros marginalizados pela sociedade” (SILVA, 2011, p. 25).



Nesta direção, entendemos ser de fundamental relevância novamente mencionar que a Lei 10.639/2003 altera a nossa Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mediante ao acréscimo dos artigos 26-A, 79-A e 79-B quando inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática referente a História e Cultura Afro-Brasileira. Percebemos então que a inclusão desta temática nos currículos escolares decorre num movimento de mudança da perspectiva epistemológica da educação brasileira quando propõe a alteração na legislação educacional brasileira.

Assim, partindo do princípio de que esta alteração deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelos movimentos negros em prol da educação, nos debruçaremos, a partir de agora e de uma forma panorâmica, sobre o entrelaçamento entre os movimentos negros e a educação a fim de (re)memorizarmos a ideia de que o processo de luta do povo negro trouxe significativas contribuições para o campo educacional brasileiro desembocando no sancionamento da Lei 10.639/2003 e nos demais dispositivos legais agregados a ela.

2.1 Movimentos Negros: trilhando pela educação escolar dos(as) negros(as)

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade.

Neusa Santos Souza (1983)

Das formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão [...] mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

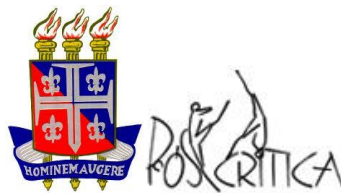
Nilma Lino Gomes (2011)



A partir da primeira epígrafe, podemos pensar que é muito importante um discurso do(a) negro(a) sobre o(a) próprio(a) negro(a) a fim de se tentar afirmar este lugar epistêmico e social do sujeito que fala a partir do seu *locus* de enunciação que, neste contexto, é o lugar do sujeito negro. Logo, o lugar epistêmico étnico-racial e o sujeito enunciativo negro devem sempre encontrar-se vinculados já que “[...] todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder [...]” (GROSFOGUEL, 2013, p. 460).

Já quando pensamos na segunda epígrafe, conseguimos visualizar que a busca por uma educação concebida enquanto um processo de formação de sujeitos autônomos, solidários e participativos da nossa sociedade sempre foi o cerne da bandeira de luta dos movimentos negros brasileiros que viam na educação também um espaço de promoção da igualdade porque sempre sentimos na pele, enquanto negros e negras, as diferenças marcadas pelo processo de racialização e colonização vivenciados em nosso país tendo em vista a problematização teórica e política das conseqüências deste processo no sistema educacional brasileiro.

Citemos aqui a criação, em 1944, do Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento, um dos grandes batalhadores da luta do(a) negro(a) no Brasil. Este Teatro se destacou como um instrumento de libertação estética, moral e política do negro(a) brasileiro(a) principalmente por desenvolver significativas atividades no campo da educação, a exemplo da “Semana de Estudos sobre Relações de Raça”, realizado em maio de 1955, na ABI, no Rio de Janeiro (RJ). Vale destacar que, em se tratando do aspecto pedagógico do TEN, sempre existiu uma preocupação no que se refere a descolonização do pensar do povo negro quando havia como meta o despertar da consciência deste sujeito negro em relação ao seu valor próprio e à sua cultura particular; inculcando-lhe uma dignidade perdida, reabilitando-lhe antes de mais nada ante si mesmo. E com relação aos brancos, o TEN tinha, como fundamento pedagógico, dar destaque a responsabilidade destes na produção e reprodução do racismo além de convocá-los a partilhar do esforço de mudança dos padrões de relacionamento interétnico e de superação da ideologia racista entre eles



Desse modo, os movimentos negros sempre acreditaram na possibilidade de uma transformação social da educação na medida em que a educação escolar trabalhasse positivamente com as diferenças étnico-raciais que, desde sempre, compuseram a nossa sociedade. Infelizmente, o racismo e a desigualdade racial ainda persistem no Brasil e isto nos revela que, mesmo diante das lutas empreendidas pelos movimentos negros, o país ainda precisa avançar a despeito da intensa diversidade cultural e da propalada miscigenização racial.

É inclusive a partir da década de 1970, que o movimento social negro buscou se reorganizar estabelecendo novos caminhos que não apenas as pautadas no combate e denúncia de práticas discriminatórias e racistas. Já a partir de 1978, mediante a criação do MNU contra a Discriminação Racial, o caminho desenvolvido aliava o combate e a denúncia das práticas discriminatórias e racistas com a apresentação de demandas nos campos da educação, entre outros. E foi esta atuação que possibilitou a alteração da agenda política desencadeando na formulação de políticas públicas denominadas de políticas de promoção da igualdade racial e políticas de ação afirmativa. Eis algumas destas ações desencadeadas pelo MNU que buscaram promover um novo significado do protesto negro perante a sociedade brasileira: O Dia Nacional da Consciência Negra, a campanha Não Deixe sua cor passar em Branco para o Censo Demográfico de 1980, a criminalização do racismo, a reivindicação e implementação de políticas afirmativas e de promoção da igualdade racial, o texto constitucional de 1988, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida realizada em 1995, a própria Lei 10.639/2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção Racial, dentre outras iniciativas.

Quando consideramos o Censo Demográfico 2010, verificamos que a população brasileira totaliza 190.755.799 pessoas. E, ao darmos destaque para as características gerais desta população a partir do critério cor e raça, temos 90.621.799 que se declaram brancas, 14.351.162 pretas, 82.820.452 pardas. Desse modo, e considerando que pretos e pardos compõem a categoria negro segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, temos um total de 97.171.614. Através



destes números, percebemos que os(as) negros(as) estão representados(as), de forma significativa, na população brasileira. Quando nos debruçamos melhor sobre o censo, ainda verificamos que estes(as) negros(as) também estão representados(as) com maior incidência nas camadas mais pobres da população, ganham menos e estudam menos tempo e possuem menos índice de escolaridade. Logo, estas reproduções de desigualdades econômicas também se refletem no nosso sistema educacional brasileiro.

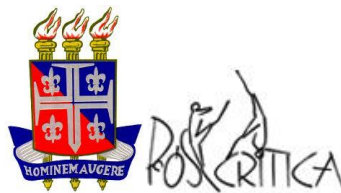
Diante deste contexto, um dos desafios, ainda na contemporaneidade, tem sido a construção de uma educação que contribua de forma significativa para que aqueles(as) que a constituem aprendam a respeitar as diferenças e a conhecer e valorizar as diversidade étnico-racial brasileira. Desse modo, discutir e problematizar as relações étnico-raciais sempre constitui uma das demandas dos movimentos sociais negros na perspectiva de se revisar e revisitar conceitos como também superar estereótipos e preconceitos que têm gerado muitas desigualdades nas nossas escolas.

Por isso, o compromisso da educação com a homogeneização cultural a partir de uma matriz eurocêntrica passou a ser mais questionada a partir da década de 70 por muitos integrantes dos movimentos negros na medida em que (re)conheciam na educação um projeto de branqueamento da população brasileira pautado na universalização dos pressupostos de uma cultura única.

Configurava-se aqui a eugenia no sistema educacional que já fora, inclusive, preconizada pela Constituição Federal de 1934 que ao mesmo tempo em que repudiava a discriminação racial, prescrevia a eugenia no sistema educacional e restrições étnicas na escolha dos imigrantes quando observamos nos seus Artigos 121 e 138.

Art. 121 – A entrada de imigrantes no sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração cívica e capacidade física e civil do imigrante.

Art. 138 - Incumbe á União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica [...]”. (POLETTI, 1934, p. 136-137).



Relembramos aqui que a educação, a partir da década de 30, constitui-se num recurso privilegiado para o processo de definição do cidadão brasileiro porque encontrava-se enraizado segundo os princípios da eugenia e preconizava, no seu bojo, a melhoria da raça. E este olhar eugênico para com a educação enquanto política pública não só fora eleito, mas também idealizado com um dos principais instrumentos responsáveis pela formação e adequação da população negra a um perfil branco que foi institucionalizado mediante a Constituição de 1934.

Neste momento, (re)lembramos a existência do livro intitulado *A educação nacional* de José Veríssimo datado de 1985 visto que esta obra influenciou grandemente os debates em torno da relevante importância da difusão do ensino primário para a formação da nação brasileira, ou seja, para a construção da identidade nacional através do espaço escolar.

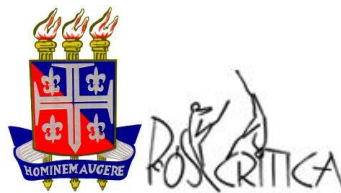
Assim, é importante destacar que Veríssimo (1985) era convicto da inferioridade dos negros, mestiços e índios além de ter uma preocupação com o ressurgimento da população branca que era intitulada como a parte boa da população brasileira. São inúmeras as passagens em que o autor faz referências que deformam e marginalizam o povo africano e o indígena, além de atribuir ao povo africano a responsabilidade pelo atraso no processo de desenvolvimento do país naquela época como ainda pelo atraso no processo da educação pública.

Somos o produto de três raças perfeitamente distintas. Duas selvagens e, portanto, descuidosas e indiferentes, como soem ser nesse estádio da vida e uma, em rápido declínio, depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração (VERÍSSIMO, 1985, p. 67).

Extinta a escravidão índia, o africano alegre, descuidoso, afetivo, meteu-se com a sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas idéias e crenças fetichistas, na família, na sociedade, no lar. Invadiu tudo e imiscuiu-se em tudo. Embalou a rede da *sinhá*, foi o pajem do *sinhô-moço*, o escudeiro do *sinhô*. Ama, amamentou todas as gerações brasileiras; mucama, a todas acalentou; homem, para todas trabalhou; mulher, a todas se entregou. (*Ibid.*, p. 69).

[...]

Nunca se notou bastante a depravada influência deste peculiar tipo brasileiro, a mulata, no amolecimento de nosso caráter (*Ibid.*, p. 69).



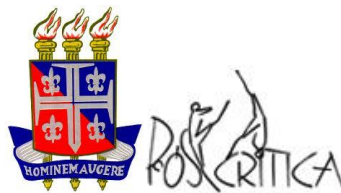
Diante desse contexto, os movimentos negros já desde sempre vem nos alertando para o fato de que a escola é um dos espaços sociais e, desse modo, educação passa a ser compreendida como a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e de agir de um povo.

Assim, quando pensamos na Lei 10.639/2003, podemos dizer que esta além de reposicionar o(a) negro(a) no mundo da educação, ela também surge como um instrumento que os movimentos negros conquistaram para pautar suas demandas no mundo da educação, além de representar um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Demanda esta materializada através de uma releitura de visões de mundo hegemônicas no campo que se define como sendo da formação humana. Desse ponto de vista, a Lei pode ser tomada como um importante ponto de apoio para a produção de uma nova comunidade nacional imaginada na medida em que não se permite pensar mais o Brasil como uma comunidade que reflete o homogêneo paraíso da mestiçagem.

[...] o discurso da democracia racial também permitiu a operacionalização no interior do sistema educacional brasileiro, desde a sua origem, de um discurso racionalista modernizante, tributário das teorias raciológicas, nas quais as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem inferiores veriam ser apagadas. Viabilizou a substituição do extermínio físico pelo simbólico, sendo a educação um dos principais instrumentos desse processo. (RODRIGUES, 2006, p. 110)

Lembramos que graças ao processo de colonização, a diversidade étnico-racial está inscrita na nossa história, mas os (as) negros(as) tiveram suas histórias e culturas apagadas e inferiorizadas, em detrimento de uma cultura hegemônica que ditava não apenas o que fazer, mas também como viver, como celebrar, conviver, produzir, ser... Isto que Boaventura Santos (2003) denomina de subordinação cultural, defendendo a necessidade de lutas em prol da superação do colonialismo cultural que caracteriza os sistemas educacionais, na direção de uma “pedagogia do conflito”.

Assim, compreendemos a educação como uma área em que, historicamente, os movimentos negros mais têm investido esforços para a reversão do racismo na sociedade brasileira. Logo, as conquistas na área da educação, pautadas pelos



movimentos negros, desejam que desde a Educação Básica até o Ensino Superior haja a responsabilidade pela construção de práticas e iniciativas educativas de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais provocando, desse modo, alterações na legislação educacional brasileira. Nesta direção, a relevância da inserção das diferenças étnico-raciais na educação parte de percepções que reconheceram na educação escolar um dos espaços de socialização dos sujeitos e grupos sociais.

2.2 “O Negro e a Educação”: VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste

Apreciemos, de início, o poema de Assumpção (2000, p. 61):

Inocência

A menina disse zangada
Que sua coleguinha ao lado
Me xingara de negro
E acrescentou
“Deus vai castigar ela professora
Ela ainda vai casar com um negro”

O poema em pauta nos faz refletir acerca das inúmeras práticas de racismo que se fazem presentes no nosso cotidiano escolar, sendo essas práticas, muitas vezes, aceitas e até mesmo (re)confirmadas. O texto também serve para que nós, professores e professoras, possamos indagar sobre o tratamento que a escola tem dado diante da realidade racial dos(as) negros(as) no Brasil bem como temos dialogado com a questão racial no espaço escolar através dos nossos currículos.

Por isso, não podemos nos esquecer de que os(as) alunos(as) chegam ao espaço escolar marcados(as) pela diversidade e que o tratamento uniforme dado pelo currículo escolar a esses sujeitos só ratificam a desigualdade e as injustiças das origens sociais e também étnicas. Segundo Silva (2004, p. 150)



O currículo tem significações que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos configuram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

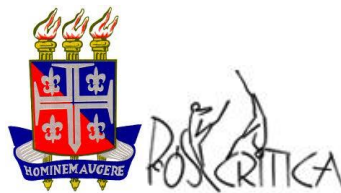
Assim, essa nova abordagem do currículo escolar deve lidar com a diferença cultural enquanto uma questão histórica e política, onde não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las, associando identidades, cultura, política e poder já que “[...] a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade.” (CANDAUI, 2008, p. 17).

Urgia assim o compromisso de se questionar o compromisso da educação com a homogeneização cultural a partir de uma matriz eurocêntrica. Logo, no movimento de não termos um currículo escolar que não apenas silencia, como ainda impõe estereótipos e lida de forma desigual, preconceituosa e discriminatória para com as diferenças que se fazem presentes no interior da escola, é que o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em julho de 1988 em Belém (PA), cujo tema foi “O Negro e a Educação”, já trazia uma preocupação acerca do papel do processo educativo frente à forma de pensar e agir de um povo. Diante deste contexto, esperava-se

[...] que o VIII Encontro seja o início da luta pela reformulação do ensino no Brasil, que passa principalmente pela construção de um currículo que contemple, também, a cultura negra, que reverencie seus heróis que seja instrumento de transformação do negro num cidadão deste País, também negro. (VIII ENCONTRO DE NEGROS DO NORTE E NORDESTE, 1988, p. 5).

Mais uma vez, o movimento negro concebia a questão educacional como tema gerador acreditando que era necessária a formulação de uma política educacional que (re)conhecesse as características interculturais e pluriétnicas da sociedade brasileira.

A educação não está relacionada apenas à mobilidade social, não é só história, é todo um processo de formação do indivíduo, romper com um padrão educacional branco e europeu é a possibilidade de reeducar para o



conhecimento de nossa história, de nossa realidade cultural. (BATISTA, 1988, p.12).

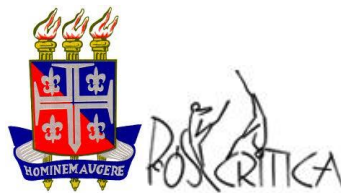
Na abertura do VIII Encontro, Adelaide Maria de Lima (PE) deu destaque para o fato de que a história oficial sempre foi omissa quanto aos negros brasileiros, que vivem dominados por um currículo escolar que não retrata a realidade, e que assim os leva a rejeitar sua identidade racial. Por isso, foram propostos os seguintes painéis para o Encontro:

- Perfil da Educação Oficial e Projeto;
- Mulher Negra: 'Família e Educação';
- Educação Colonizadora e Educação para a Libertação e
- O Papel do Professor na Descolonização do Ensino.

O primeiro painel foi Coordenado por Maria Helena Porto da Secretaria de Educação de Pernambuco e seus debatedores foram os(as) seguintes sujeitos: Ana Célia da Silva (MNU/BA), Biu Vicente (PCR/PE), Alberto Leal (BA), Hamilton (CEDENPA – Belém(PA) e Hilário (Grupo União e Consciência Negra de Fortaleza(CE).

Aqui, foram apontadas algumas propostas de Educação Oficial onde a primeira reflexão foi sobre “O ensino oficial do Estado de Pernambuco” e a segunda foi “O ensino oficial do Município: “As Escolas Municipais Descobrimo-se Negras”. Isso porque procurava-se dar visibilidade sobre o desenvolvimento da ampla proposta de reformulação do ensino oficial através da reconstrução do seu currículo escolar a partir do respeito à pluralidade étnico-cultural que formava e forma a sociedade brasileira. No interior deste painel, fora informado que a Secretaria de Educação de Pernambuco estava desenvolvendo os seguintes programas educacionais: “Oficinas de Reflexão Crítica sobre o Negro” e a proposta de inclusão curricular de estudos sobre “História da África”, “A Luta dos Negros no Brasil” e “A Cultura Negra”. Por isso, as oficinas para o desencadeamento de tais ações foram estruturadas nos seguintes módulos:

- A discriminação na escola – verdades e bobagens no livro didático;



- Abolição: 100 anos depois – um balanço da história e seus contrapontos;
- A Violência – exclusão, marginalização e opressão e
- Recepção de mensagens publicitárias – sob o signo da discriminação.

O segundo painel intitulado “Mulher Negra: Família e Educação” foi coordenado por Gilda Guimarães e ainda contou com os seguintes participantes: Gilda Guimarães (MNU/PE), Sueli Carneiro (CNDM), Valdeci Pereira (MNU/BA) e Ana Célia (MNU/BA). Neste painel, além do relato das experiências diante da temática proposta, ainda foram sugeridas muitas outras propostas como as seguintes:

- “Como atuar objetivamente sobre a qualidade do ensino reprodutor do ensino?”;
- “Em cima do trabalho da gente. O que é educação no Brasil? Pra quem é dirigida? Porque nós sabemos que o ensino no Brasil é para o branco. Em quem faz? As escolas estaduais estão aí.”
- “Nós temos que ter uma estratégia para sensibilizar e organizar o professorado negro. Estamos sofrendo esse problema em alguns Estados. Quer dizer: muitas vezes é implantada a reforma curricular e não tem professorado para assumir.”

O terceiro painel “Educação Colonizadora e Educação para a Libertação” teve como convidados representantes de Cuba, Nicarágua, Angola e Guiana Francesa com o intuito de trazer para os movimentos negros experiências internacionais em educação libertadora.

O quarto painel “O papel do professor na descolonização do ensino” foi formado por Helena Teodoro, Gildália Anjos Santos, MNU/BA, Gérard Police da Guiana Francesa e Carlos Hasembalg do Centro de Estudos Afro-Asiáticos(RS). Neste painel os expositores apresentaram seus trabalhos, mas não houve debates. As discussões no interior do painel versaram em torno das seguintes questões:



- a reflexão do papel do professor para a descolonização do ensino é um papel difícil;
- o ensino do Brasil é o resultado dos moldes portugueses e o povo não tem conhecimento sobre a terra e as suas origens;
- a necessidade de se mudar a relação do professor com o aluno, dentre outras.

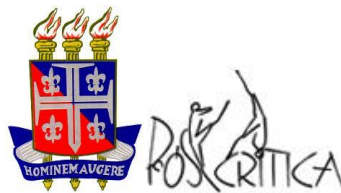
Relembramos que a preocupação para com o ensino no Brasil sempre foi uma pauta reivindicatória dos movimentos negros ao questionar os moldes portugueses norteadores do ensino no Brasil assim como a efetivação de uma pedagogia descolonizante visto que

[...] desde a abolição, a educação tem sido um instrumento de subjugação da Raça negra, na medida em que acorrenta-a a um padrão educacional branco, europeu, que a marginaliza. O que se conhece é um curriculum escolar alienante, produto de uma história forjada pelos vencedores, pela civilização que impôs seu domínio político, econômico e cultural no País – a civilização branca. (VIII ENCONTRO DE NEGROS DO NORTE E NORDESTE, 1988, p. 5).

Ainda no VIII Encontro, houve o momento para “Aprendizagem pela Prática Cultural: Trabalhos de Grupos”. Aqui tivemos as seguintes apresentações:

- Grupo I: Experiências em Educação Formal e Educação Comunitária e Alternativa;
- Grupo II: Experiência pela Prática Cultural;
- Grupo III: O Racismo no Livro Didático;
- Grupo IV: Literatura Infantil e Valores Pedagógicos;
- Grupo V: Introdução da História da África e dos Afro-Brasileiros nos Currículos Escolares; e
- Grupo VI: Participação dos Movimentos Negros na Formação de Núcleos Afro-Brasileiros nas Instituições Governamentais.

Com este cenário, percebemos que, desde o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste (1988), já se deflagrava o anseio por uma mudança no sistema de ensino brasileiro que seria atravessado pela construção de um currículo que



contemplasse também a cultura negra, porque já se entendia a educação como processo que estrutura a forma de pensar de uma nação. Esta mudança também representaria uma transformação do sujeito negro num cidadão brasileiro visto que a maioria da sua população é eminentemente negra conforme dados do IBGE.

Por isso, quando pensamos em reconhecimento e na valorização das identidades culturais negras é importante que haja a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira bem como a ressignificação dos termos negro e raça. Neste momento, concordamos com Quijano (2009) ao afirmar que a idéia de raça é o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos e que o racismo, nas relações sociais cotidianas, é a mais perceptível e onipresente manifestação da colonialidade do poder. Ainda destacamos que, segundo Quijano (2010, p. 84), a colonialidade

“[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

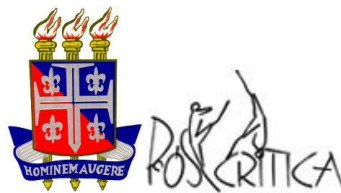
Dentro desta colonialidade, observamos que as teorias do racismo, pretensamente científicas, sempre partiam do pressuposto da inferioridade das culturas não brancas e essa perspectiva está presente na justificativa do colonialismo que, desde fins do século XIX, avançava sobre o continente africano. E a sociedade brasileira não passou ilesa a esse período como demonstram o recurso à imigração proveniente do continente europeu e a concomitante restrição à imigração de africanos e asiático. Eis aqui a eugenia.

Vale ainda destacar que desde o longo processo educativo levado a cabo nas escolas, entre elas até mesmo algumas universidades, há a marginalização de traços culturais indígenas e africanos, relegados a um nível inferior, enquanto conhecimentos, valores, referência estéticas, ao passo que formas de pensar de matriz europeia são postas como o modelo e padrão único da cultura e humanidade.



Portanto, o VIII Encontro tinha como preocupação central o questionamento em torno da negação da importância do negro na formação da sociedade brasileira mediante os meios oficiais da educação do país na época, bem como procurou colocar em evidência as estratégias de atuação dos movimentos negros para, desse modo, visibilizar o papel histórico, econômico e cultural do povo negro para com a sociedade brasileira. Por isso, este Encontro configurou-se como o início da luta pela reformulação do ensino no Brasil perpassando pela construção de um currículo que contemplasse a cultura negra desembocando no estudo permeado pela interculturalidade.

Por isso, muitas práticas escolares que negam, inferiorizam ou marginalizam a diversidade étnico-racial e epistemológicas são também resultado da própria história da instituição escolar na história da sociedade brasileira que foi marcada por escravidão, hierarquias raciais e opressão.



3 DISPOSITIVOS LEGAIS APÓS A LEI Nº 10.639/2003: INSTRUMENTOS PARA UMA NOVA POLÍTICA CURRICULAR

Todo mundo tem direito á igualdade quando a diferença discrimina. E todo mundo tem direito á diferença quando a igualdade descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos (2010)

A Lei 10.639 e o seu referido Parecer CNE/CP 003 constituem instrumentos para reposicionar o(a) negro(a) no mundo da educação nacional brasileira tornam obrigatórios e orientam DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estes marcos legais também constituem ganhos políticos para a população afro-brasileira e para toda a população brasileira, na medida em que democratiza histórias e conhecimentos que constituem a nação e que antes eram negados e silenciadas sobre o estudo da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional.

Nesta direção, a Lei 10.639/2003 também visa (re)educar a todos os(as) brasileiros(as) para que não apenas conheçam, mas também respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana, rompendo com o reflexo de uma cultura oficial hegemônica eurocêntrica e de uma prática política brancocêntrica onde o(a) negro(a) e a cultura negra sempre foram vistos como perigo nacional. Lembramos aqui que, segundo Quijano (2010, p. 86), “O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.”

A partir de então, entendemos que a implementação desta Lei impõe mudanças significativas nos currículos escolares na medida em que também se transforma num instrumento de luta antirracista na educação escolar como também na formação de professores(as) na medida em que estes(as) devem estar



comprometidos com a educação de negros(as) e brancos(as) que implique respeito e valorização das diferenças.

Este processo de homogeneização no interior dos currículos escolares vem sendo criticado por vários(as) autores(as), como Silva (1997); Luz (2000); Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros, que focalizam a educação como um espaço caracterizado pelo racismo, considerando que o modelo civilizatório africano ainda é invisível na escola, pondo em invisibilidade cultural metade da população do país³².

Segundo Gomes (2007), a Lei Nº 10.639/2003 é uma síntese de um longo percurso de lutas, engajamentos e projeções dos movimentos negros, sendo que a escola brasileira está desafiada a realizar uma revisão não só de posturas, valores, conhecimentos, mas também de currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial visto que é somente por força legal que a questão racial começa a ser pedagogicamente e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no contexto brasileiro. A Lei Nº 10.639 estabelece que

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

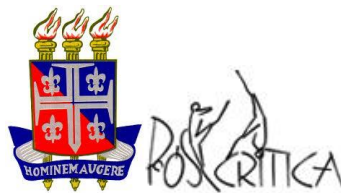
[...]

§ 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.

[...]

Assim sendo, esta Lei procura propor um novo momento na história da educação brasileira e na construção da democracia no Brasil porque, além de trazer uma nova episteme, sugere a construção de uma educação anti-racista na medida em que haja o respeito à diversidade havendo, assim, o início de uma educação intercultural que significa “[...] Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade (WASLH *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26) e,

³² Segundo o Censo 2010, 50,7% se declaram negros, entre pretos e pardos.



desse modo, deve levar em conta a contribuição do(a) negro(a) no processo de formação da identidade nacional. Ou seja, a educação intercultural representa aqui uma nova perspectiva epistêmica na medida em que é capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo porque

[...] História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo História da África, a cultura negra, etc., são na verdade instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação – ou, instrumentos para a construção de visões plurais -, e não “apêndices”, conteúdos “a mais” que devem ser trabalhados em momentos específicos como o dia 13 de maio ou mesmo o 20 de novembro que é citado pela Lei (SANTOS, 2009, p. 23).

Desse modo, a Lei Nº 10.639 requer a implementação de uma política curricular que tem no seu cerne a (re)educação das relações étnico-raciais na educação brasileira visto que, ao longo da nossa educação escolar, estas relações desencadearam muitos preconceitos e estereótipos em relação ao(à) negro(a) e à sua história.

A Lei ainda permite que estabelecimentos de ensino e professores(as) possam refletir acerca das lutas dos movimentos sociais negros em prol de uma educação anti-racista; das inúmeras manifestações do racismo no cotidiano escolar; da urgente compreensão da questão racial no Brasil; do poder que as linguagens escolares exercem na e para a reprodução de preconceitos raciais, como ainda refletir sobre a histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira.

Estes questionamentos que emergem também por força da Lei indicam que além da inserção de conteúdos, nós, professores(as), devemos não apenas fazer uma revisão de inúmeros conteúdos oriundos dos livros didáticos como também rever conceitos no sentido de construirmos uma educação antirracista e que esteja voltada para a diversidade étnico-racial que compõem os espaços escolares. Vale lembrar que estas demandas já foram preconizadas no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste em 1988.

Caminhando nesta direção, estaremos também construindo uma educação voltada para a descolonialidade que “[...] representa uma estratégia que vai além da



transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Logo, considerando o movimento em prol de uma educação descolonizante, lembramos que para Freire (1987) a invasão cultural³³ constitui-se na penetração que os invasores fazem no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo. Diante deste contexto, esta invasão sempre será encarada como uma violência ao ser da cultura invadida, que vai perdendo sua criatividade, além de implicar na superposição de uma visão de mundo na outra. Daí surge a necessidade de se respeitar as diferenças culturais visto que a interculturalidade

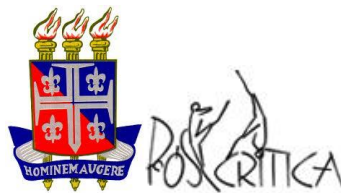
[...] não se constitui na justaposição de culturas mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, de ser uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderoso de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 156).

Em se tratando da sociedade brasileira, entendemos que só a partir da Constituição Federal de 1988³⁴, o Brasil consagra-se enquanto sociedade pluriétnica e multirracial na medida em que estabelece a necessidade de fixação das datas comemorativas significativas para os diversos grupos que compõem a sociedade brasileira bem como acolhe as contribuições das diversas culturas e etnias para a formação desta sociedade no ensino de História, reconhecendo, assim, a diversidade da formação nacional e ainda a necessidade de acolhê-la nos eventos culturais e práticas educacionais.

Ainda segundo Freire (1992, p. 17) “Falar do dito não é apenas redizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora no tempo do redizer de novo se diz”. Neste sentido, a Lei Nº 10.639, ao introduzir conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e à história da África nos currículos escolares, desloca a perspectiva adotada até então nas representações acerca do Brasil e sobre a sua formação

³³ Invasão cultural na perspectiva freiriana significa uma ação cultural que reside na penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo.

³⁴ Cf os Artigos 215, 242 da Constituição Federativa do Brasil de 1988.



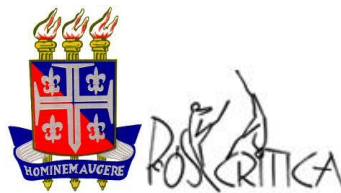
indicando que é preciso (re)contar a história do Brasil, tornando visível e tirando do distanciamento e do isolamento aqueles que tiveram a sua participação na construção da nação brasileira e de sua história subvertida e/ou silenciada.

Isto porque em relação à matriz africana que compõe a formação da nossa história e da nossa identidade “[...] na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino sobre a África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipa.” e “O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (européia, asiática, árabe, judia etc), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 17)”.

Quando observamos atentamente alguns conteúdos didáticos bem como aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, concordamos com Santomé (2009) ao afirmar que as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados costumam ser silenciadas, estereotipadas e deformadas. Dentre estas culturas, chamamos a atenção para as etnias minoritárias ou sem poder, fazendo destaque para o lugar do(a) negro(a) no mundo da educação nacional brasileira visto que muitos(as) alunos(as) negros(as) são rejeitados(as) pela escola mediante suas formas de transmissão de conhecimentos e atendimento como ainda mediante os conteúdos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

Muitas vezes, estes(as) alunos(as) se percebem desvencilhados(as) e, até mesmo, eliminados(as) no sistema oficial de ensino uma vez que seus conhecimentos e suas experiências são rejeitados pela escola tirando assim a identidade própria deste(a) aluno(a) negro(a) e ainda a afirmação existencial e social do contingente negro a qual integra. Neste momento, deve-se enfatizar que

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais, por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade (GOMES; SILVA, 2002, p. 67).

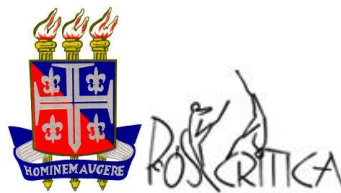


Segundo McLaren, Leonardo e Gadotti (1998), Freire enfatiza a importância de afirmar as histórias que os(as) alunos(as) contam como ainda enfatiza o fato de que nem sempre estas histórias compartilham de um status similar e que há histórias desvalorizadas dentro das margens da sociedade. Há também a necessidade de estas histórias serem faladas, ouvidas e afirmadas, mas também criticadas quando, por exemplo, personificam o racismo. Surge então a necessidade de se dar um tratamento pedagógico à questão étnico-racial no espaço escolar visto que “[...] o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (GOMES, 2005, p. 147)”.

Dentro deste contexto, o espaço escolar pode ser um caminho para que outras culturas e linguagens bem como outros valores e programas históricos possam também ser conhecidos e respeitados, constituindo um espaço de promoção e vivência de diálogos entre as diversas culturas que compõem a sociedade brasileira visto que a escola tem um papel relevante na difusão da cultura e da história do povo que compõe essa sociedade.

É importante destacar que a Lei Nº 10.639/2003, ao introduzir novos conteúdos e novas perspectivas no campo educacional, impôs também que a prática docente e a formação inicial e continuada de professores(as) exigisse uma revisão de modo a adequar às demandas legais e à orientação pela inclusão. Isto porque a Lei fundamenta-se no respeito à igualdade entre os sujeitos de direitos e o reconhecimento dos grupos étnico-raciais na medida em que associa nação democrática com o reconhecimento da diversidade pluriétnica e multirracial que constitui a sociedade brasileira, com o objetivo de educar, na pluralidade, para a interculturalidade e a valorização das identidades.

Logo, quando a Lei também traz no seu bojo a idéia de uma Escola inclusiva também se faz necessária uma revisão da sua prática curricular escolar. Neste caminho, os desdobramentos em torno da Lei impulsionaram subsídios legais para a implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o



Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer CNE/CP 003/2004 aprovada pelo CNE em 10 de março de 2004.

3.1 DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer CNE/CP 003/2004

Após a sanção da Lei Nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução I, de 17 de junho de 2004³⁵ que instituiu as DCN's para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana que, segundo seu Art. 2º, tem por meta “[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.” (SECAD, 2010, p. 254).

A referida Resolução também indica

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (SECAD, 2010, p. 254).

Nesta perspectiva, a Lei Nº 10.639 poderá render bons frutos na medida em que mudanças significativas sejam introduzidas nos processos de formação inicial e continuada de professores(as) para que estes(as) possam promover uma educação cidadã para a tolerância e o respeito à interculturalidade desencorajando o racismo e a discriminação.

Por isso, uma apreciação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por parte de todos(as) os(as) professores(as), enfim, de toda a comunidade escolar, é de

³⁵ CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.



extrema relevância. Visto que elas explicitam perspectivas de políticas de reconhecimento da diferença nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos além de proporem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos inovadores nos sistemas de ensino brasileiro desencadeando, assim, uma proposta de educação atravessada pela interculturalidade crítica e por uma pedagogia descolonial na medida em que direciona ao processo de (re)educação das relações étnico-raciais mediante a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos que durante muito tempo fora silenciada pelos e nos currículos escolares. Afinal

Não são unicamente os aspectos legais que nos colocam frente à história da África. Muito antes e além deles, sabíamos que não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos. (LIMA, 2006, p. 70)

O Parecer do CNE/CP 003/2004 que visa regulamentar a alteração trazida à LDBEN, pela Lei Nº 10.639/2003 afirma que

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (SECAD, 2010, p. 249)

Logo, as Diretrizes imprimem caminhos que podem permitir a condução de uma prática pedagógica descolonizante para fazer a diferença no que se refere ao cumprimento e a implementação da Lei Nº 10.639/2003 além de se constituem em uma perspectiva de inclusão de políticas afirmativas. Este instrumento legal constitui

[...] um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (CAVALEIRO, 2010, p. 19).

Trata-se ainda de uma política curricular que objetiva políticas de reparações, de reconhecimento e valorização e de ações afirmativas junto à população negra na medida em que dá visibilidade e trato pedagógico afirmativo à educação étnico-racial e a fim de que o(a) professor(a) possa contribuir para a



[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (SECAD, 2010, p. 231)

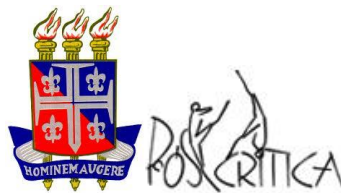
Por isso, quando pensamos em reconhecimento e na valorização das identidades culturais negras é importante que haja a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira bem como a ressignificação dos termos negro e raça que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, significa a “[...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (SECAD, 2010, p. 234).

Neste momento, concordamos com Quijano (2009) ao afirmar que a idéia de raça é o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos e que o racismo, nas relações sociais cotidianas, é a mais perceptível e onipresente manifestação da colonialidade do poder. Ainda vale a pena destacar que, segundo Quijano (2010, p. 84), a colonialidade

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Nesta direção, as DCN's também sugerem o questionamento em torno da colonialidade presente na sociedade brasileira e no seu sistema educacional bem como a descolonização do poder na medida em que propõem a descolonização dos conceitos de raça e de racismo e a superação do etnocentrismo visto que “[...]. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branca e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (SECAD, 2010, p. 235).

Partindo do princípio de que, segundo as DCN's, a educação das relações étnico-raciais é a (re)educação entre negros e brancos, entendemos que os(as)



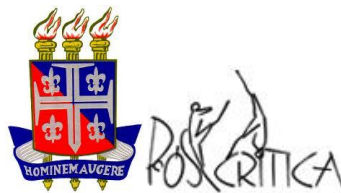
professores(as) não podem mais pensar cidadania e democracia sem considerar a própria diversidade e o tratamento desigual que historicamente foi imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Com relação ao ensino da diversidade na escola, Munanga (2009, p. 18) afirma que

O Brasil deveria tratar dessa questão com mais força, porque é um país que nasceu do encontro das culturas, das civilizações. Os europeus chegaram, a população indígena – dona da terra – os africanos, depois a última onda imigratória é dos asiáticos. Então tudo isso faz parte das raízes formadoras do Brasil que devem fazer parte da formação do cidadão. Ora, se a gente olhar nosso sistema educacional, percebemos que a história do negro, da África, das populações indígenas não fazia parte da educação do brasileiro.

Logo, para conhecer o Brasil, torna-se necessário que aprendamos a conhecer a história e a cultura de cada um desses povos – indígenas, europeus, africanos, árabes, judeus, asiáticos – que compõem a formação do povo brasileiro a fim de compreendermos melhor suas contribuições na cultura e na história do nosso país. Seguindo nesta direção, estaríamos indo ao encontro do que se faz constar na parte I – Relatório do Parecer CNE/CP 003/004 acerca das DCN's que buscam assegurar

[...] o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (SECAD, 2010, p. 200)

As DCN's ainda afirmam que a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares significa uma decisão política que traz no seu bojo repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores(as). Entretanto, existem alguns equívocos que devem ser enfrentados para a implementação de pedagogias descolonizantes que têm como meta o combate ao racismo e a discriminação. São eles: a preocupação de professores(as) no sentido de designar ou não seus alunos(as) negros(as) como negros(as) ou pretos(as) sem ofensas, a afirmação de que os(as) negros(as) se discriminam entre si e que são racistas também, a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita aos movimentos negros e a estudiosos(as) do tema e não à escola e o esclarecimento de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os(as) negros(as).



Com as DCN's, podemos entender que a discussão sobre a questão racial brasileira e sobre o continente africano nos currículos escolares trata-se de uma ação pedagógica que se reflete na formação docente seja esta inicial ou continuada, entretanto “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (SECAD, 2010, p. 239).

Dessa forma, esta política curricular descolonizante que propõe a inserção da África e do(a) negro(a) na Educação Básica brasileira tem como objetivo, segundo Gomes (2008, p. 81) “[...] promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir postura éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade”. Assim, mediante este reconhecimento de valorização do(a) negro(a), estamos caminhando rumo ao reconhecimento que

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. [...] Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...]

[...] requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade [...].

[...] exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes [...].

[...] é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

[...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. [...]

[...] exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos [...]. (SECAD, 2010, p. 233-234).

As DCN's também estabelecem alguns princípios que devem nortear as ações desencadeadas pelos sistemas de ensino e pela prática pedagógica. São



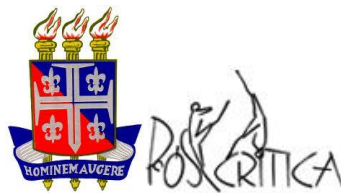
eles: a consciência política e história da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações porque

Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (SECAD, 2010, p. 240).

Desse modo, o espaço escolar constitui-se numa das instituições sociais que são responsáveis pela (re)construção de representações positivas do(a) negro(a) e do(a) afro-descendente configurando, assim, seu papel na construção de uma educação para a diversidade. Logo, “[...] é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (SECAD, 2010, p. 236).

Indo nesta direção, haverá espaço para uma política curricular cujo objetivo seja a educação para as relações étnico-raciais a partir do momento em que existir uma ação estabelecida mediante a exigência da Lei Nº 10.639/2003 que é o diálogo entre a escola e a afro-brasilidade com o intuito de que possa haver o reconhecimento e a valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito e divulgação de sua cultura e história. Aqui chamamos a atenção para o fato de que se torna indispensável uma reflexão sobre o papel da educação e da escola na construção das identidades de seus(suas) alunos(as) porque “[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (SECAD, 2010, p. 236).

Neste contexto, destacamos a importância que dever ser dada à articulação entre formação de professores(as) e a educação para a diversidade étnico-racial pois, segundo Munanga (2009), os(as) professores(as) brasileiras não receberam,



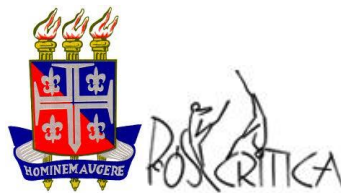
na sua educação e formação de cidadãos, o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade

Os educadores não têm formação para ensinar a diversidade. Estudaram em escolas de educação eurocêntrica, onde não se ensinava a história do negro, não estudaram história da África, como vão passar isso aos alunos? Além do mais, a África é um continente, com centenas de culturas e civilizações. São 54 países oficialmente. A primeira coisa é formar os educadores, orientar por onde começou a cultura negra no Brasil, por onde começa essa história. Depois dessa formação, com certo conteúdo, material didático de boa qualidade, que nada tem a ver com a historiografia oficial [...]. (MUNANGA, 2009, p. 19).

Reside aqui a urgente necessidade de se deflagrar uma mudança epistemológica no campo de formação de professores e de professoras sendo a educação para a diversidade étnico-racial um dos caminhos possíveis para a construção de subjetividades positivas e mais democráticas desencadeando ainda a mudança nos currículos de licenciatura e de pedagogia numa perspectiva emancipatória e descolonizante.

Além disso, acreditamos que as DCN's representam um dispositivo legal-pedagógico que fazem partes das políticas de ação afirmativa e que a sua efetiva implementação constitui um caminho para o trato da interculturalidade no âmbito escolar. Isto porque o campo educacional constitui um caminho significativo que pode alterar a desinformação da população brasileira frente ao lugar insignificante como os contextos afro-brasileiros e africanos têm sido tratados em quase todos os sistemas e níveis de ensino.

Nesse sentido, a Lei Nº 10.639/2003 e suas respectivas DCN's constituem ações afirmativas que, segundo Gomes (2008), objetivam a correção de desigualdades como ainda a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais excluídos historicamente mas que primam pelo reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade. Logo, estes dispositivos legais podem estabelecer, no âmbito educacional brasileiro, outras lógicas históricas que sejam diferentes da lógica dominante eurocêntrica ampliando o processo de descolonização que se instaurou no nosso contexto educacional.

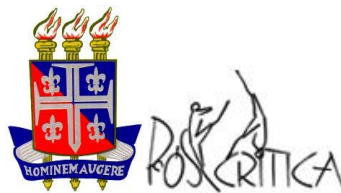


As ações afirmativas são compreendidas aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais. Elas são vistas como lócus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que se fazem ausentes dos estudos de formação de professores(as). (GOMES, 2011, p. 51)

Assim, diante da história de exclusão do grupo étnico-racial negro na educação escolar brasileira bem como do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no seu currículo escolar, entendemos que, na atualidade, existem caminhos instituídos por força de leis que podem assegurar uma visibilidade maior para outros modelos de racionalidade epistêmicas diferentes da lógica dominante eurocêntrica. Assim, estamos assumindo uma pedagogia descolonial epistêmica rompendo com “[...] o conceito de pureza racial, que biologicamente nunca existiu em nenhum país do mundo, se aplicaria muito menos ainda a um país tão mestiçado como o Brasil” (MUNANGA, 2010, p. 453). Assim, não haveria espaço para incidir num erro epistemológico que, durante muito tempo, se fez presente no imaginário da sociedade brasileira.

3.2 Plano Nacional de Implementação das DCN's para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Quando pensamos na construção de uma política voltada a um processo de formação visando a implemtação efetiva da Lei Nº 10.639/2003, significa dizer que esta ação implica na disposição para um diálogo que aceite e respeite a diferença mas também é de extrema relevância que conheçamos o conjunto jurídico relativo à diversidade cultural que cerceiam esta Lei. Assim, além das DCN's e do seu Parecer, também a necessidade de uma (re)visita no Plano Nacional de Implementação das DCN's para Educação das Relações Étnico-Raciais.



Este instrumento jurídico prevê a orientação dos sistemas e das instituições no tocante a adoção de procedimentos para sua implementação. Por isso, o Plano Nacional tem como objetivo central

[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (BRASIL, 2013, p. 19)

E seus seguintes objetivos específicos buscam o cumprimento e a institucionalização da implementação das DCN's; o desenvolvimento de ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as); a construção de políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08; a promoção do desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade; a colaboração na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento da efetiva implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e, por fim, a criação e consolidação de agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para a disseminação das Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

Ao considerarmos estes objetivos, percebemos que todos eles desembocam em políticas de ação afirmativa em prol da igualdade racial que tem como meta a mudança dos termos em torno da representação social de negros e negras a fim de criar condições para uma equidade entre todos os grupos que compõem a sociedade brasileira. Desse modo,

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cujas características não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também, pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro. [...] tanto os/as educadores/as quanto os/as formadores/as de políticas devem estar cientes da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil. (GOMES, 2001, p. 85)



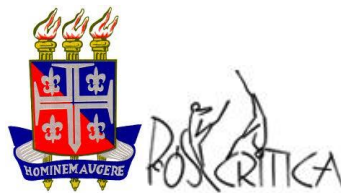
No que se refere aos eixos estratégicos propostos no documento Contribuições para a Implementação da Lei Nº 10.639/2003, o Plano Nacional de Implementação das DCN's dispõe dos seguintes eixos: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais.

De agora em diante nos deteremos, exclusivamente, nos eixos 2 e 3 que abordam a política de formação para gestores(as) e profissionais de educação e e política de material didático e paradidático que, respectivamente, constituem as principais ações operacionais deste documento legal, devidamente articuladas à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação.

Entendemos aqui que esta revisão da política curricular deve assumir como um dos seus pilares as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais por isso todo o de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC pudesse estimular e induzir a implementação das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 através de uma Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto Nº 6755/2009, e de projetos como o PNLD, o PNLEM e o PNBE.

Queremos apontar para o fato de que a formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor positivo possibilitando que os espaços escolares permitam que a diversidade se manifeste na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais. Na realidade

[...] é possível a construção de uma pedagogia igualitária dentro da instituição escolar. [...] o corpo docente pode agir no sentido de construir um trabalho pedagógico pautado no respeito à diferença em que se trabalhem positivamente a imagem e a representação [...] negra. (ZIVIANI, 2012, p. 243)



Compreendemos que o Plano Nacional de Implementação das DCN's para Educação das Relações Étnico Raciais constitui um avanço para a promoção do povo negro brasileiro em educação. Neste documento legal, a aducação para as relações étnico raciais na formação do(a) professor representa um aspecto privilegiado visto que contempla a diversidade racial da sociedade brasileira além de apresentar medidas que possam promover a efetiva relação entre educação e diversidade no espaço escolar.

Este avanço imposto pelo Planlo no âmbito educacional sugere que pensemos o processo educativo enquanto problema social e, evidentemente, pedagógico porque

[...] os educadores e educadoras brasileiras, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagogias e sociais. Dentre elas destacamos: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológicas e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social.” (GOMES, 2007, p. 109).

Diante de tal contexto, é que o Plano (BRASIL, 2013) preconiza que as instituições de ensino devem realizar revisão curricular para a implantação da temática em torno da Lei Nº 10.639/2003 ajustando seus conteúdos e contribuindo para a democratização da escola e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. Entretanto, para o alcance de tal premissa é importante que as Instituições de Ensino Superior possam, dentre outras ações,

Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior [...];

[...]

Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...];

[...]

Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos

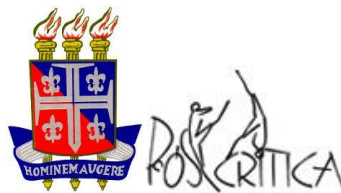


mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...];

[...]

(BRASIL, 2013, p. 40)

Diante desta breve apreciação da formação para profissionais de educação a partir do proposto no Plano Nacional de Implementação das DCN's para Educação das Relações Étnico Raciais, compreendemos que existe a possibilidade para a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que existir a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país.



4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO

Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1997)

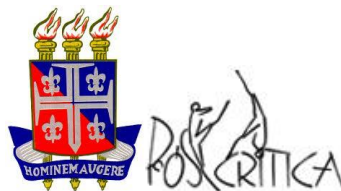
4.1 PROESP/Letras e o lugar da cultura afro-brasileira: uma medida de ação afirmativa

Ao nos depararmos com a distribuição geográfica da Bahia e das suas Instituições de Ensino Superior, constatamos que as desigualdades no que se refere ao acesso do Ensino Superior ainda são alarmantes considerando o número de pessoas que têm acesso a esta Modalidade de Ensino.

Segundo dados do IBGE mediante o Censo de 2010, na Bahia, a distribuição percentual das pessoas que frequentam Estabelecimento de Ensino Superior Público por nível e rede de ensino frequentados ainda é de apenas 26,3 %.

Assim, diante de tal cenário, e na tentativa de buscar aumentar a oferta de Cursos de Nível Superior que atendessem especificamente à demanda da qualificação dos professores e das professoras da Rede Oficial do Estado da Bahia, nas cidades do interior, o Governo do Estado da Bahia através da Secretaria de Educação propôs às Universidade Públicas, a implantação de um Programa de Licenciatura Plena nas seguintes áreas: Letras, Geografia, História, Matemática e Biologia. Desse modo, o Estado da Bahia procurava atender ao Art. 62 da LDBEN visto que este afirma que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na



modalidade Normal na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p. 49).

Neste momento, é importante destacarmos que os(as) profissionais da educação integrantes da Secretária de Educação oriundos e atuando nas cidades do interior eram os que mais necessitavam de aperfeiçoamento profissional e os que menos condições tinham de consegui-lo considerando a escassez de Instituições Públicas de Ensino Superior nas cidades interioranas. Assim, estes profissionais de educação sem nenhuma habilitação condizente para o exercício do magistério na Educação Básica necessitavam de um Curso Superior não apenas para atender as demandas da legislação vigente educacional como também para desencadear seu aperfeiçoamento para o exercício do magistério por meio de uma atualização teórico-científica para com os métodos pedagógicos.

Considerando este cenário, a Universidade do Estado da Bahia com o desiderado de fazer cumprir sua função primordial de integração com a sociedade além de atender aos princípios da LDBEN ao “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...]” (BRASIL, 2010, p.38), integrou-se ao Programa de Formação de Professores na Modalidade Presencial criado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia considerando a importância da exigência da formação superior para os(as) professores(as) da Educação Básica já determinada pelo Art. 62 da LDBEN. Assim, o princípio norteador desta formação era

O compromisso político-social do Governo do Estado da Bahia em promover educação de qualidade através da valorização do magistério, impõe à SEC o desafio de desenvolver programas de formação que possibilitem a graduação em nível superior dos professores que atuam na rede pública de ensino do Estado da Bahia. Mais que a titulação e o cumprimento das demandas legais, **o Programa de Formação para Professores**, que ora se implementa, vai priorizar o desenvolvimento de novas competências, necessárias ao exercício da prática docente, visando permitir um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem em toda a rede pública de ensino. (PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DO ESTADO, 2003, p. s/p, grifo do autor)

Diante ainda deste cenário, compreendemos que este Programa exigia que a formação de professores(as) requisitasse profissionais de competência e de

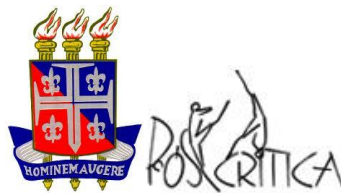


sensibilidade visto que a atuação na formação de bons professores e de boas professoras requer dos(as) formadores(as) o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizado que levem em conta já na instituição formadora a realidade da escola em que este(a) professor(a) atua. Lembramos aqui que este Programa atendia, exclusivamente, ao coletivo de professores e de professoras em pleno exercício na Rede Estadual de Ensino e tinha os seguintes objetivos como fundamentos:

Atender a demanda da Educação Superior, em Licenciatura Plena na Rede Pública Estadual das microrregiões onde estão sediados os Departamentos da UNEB.

Graduar docentes que atuam na Educação Básica da Rede Pública de Ensino, visando suprir a carência de profissionais qualificados, através da oferta de cursos de licenciatura plena em Letras, Geografia, História, Matemática e Biologia. (PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DO ESTADO, 2003, p. s/p)

Percorrendo estes caminhos e, em se tratando especificamente do PROESP, a Licenciatura Plena em Letras foi implantada em quinze pólos da UNEB, dentre eles, no Departamento de Educação do Campus II – Alagoinhas em 2003. Esta Licenciatura teve uma carga horária de 2.910 (duas mil e novecentas e dez) horas e 128 (cento e vinte e oito) créditos e teve a duração de seis semestres letivos, sendo iniciada em 2003.2 e concluída em 2006.1. Ainda damos destaque para o fato de que este Curso de Letras foi fundamentado por meio da Resolução do CNE/CP de N° 01 de 18 de fevereiro de 2002 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” e pela Resolução do CNE/CP de N° 02 de 19 de fevereiro de 2002 a qual “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.” Aliado a estas Resoluções, o Curso de Licenciatura em Letras também se apoiou no Parecer N° 09/2001 do CNE/CP quando apresentou um currículo com base em nucleção por áreas de conhecimento a fim de atender à formação de um(a) profissional de educação capaz de lidar com as transformações sociais, principalmente, às ocorridas no sistema educacional. A partir deste contexto, é interessante pensar que



O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de 'fatos' e conhecimentos 'objetivos'. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2011, p. 55-56)

Assim, é importante que pensemos acerca do currículo enquanto um lócus de circulação de narrativas além de ser o lugar privilegiado dos processos de subjetivação da socialização. Por isso, é importante destacar que no Curso de Letras oferecido pelo PROESP, o(a) professor(a) aluno(a) já vivenciava as experiências de ensino que eram construídas cotidianamente por meio das suas práticas escolares. Dai ser de extrema relevância que este(a) aluno(a) professor(a) possa "[...] exercer a profissão nas escolas da educação básica em todo o território nacional, mas para que possam efetivar pela mediação que exercem no cotidiano das práticas educativas, os princípios republicanos expressos na Constituição." (SOUZA, 2014, p. 40).

Ainda se pensando acerca da estrutura curricular do Curso de Letras do PROESP, não podemos nos esquecer de que este teve seu início no segundo semestre do ano de 2003. Neste mesmo ano, tivemos a promulgação da Lei Nº 10.639 que alterou a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país configurando-se em instigante fonte de debates por colocar no centro da discussão nossas etnicidades. A proposta que se instaura é a problematização de questões identitárias como a ancestralidade e a cultura sugerindo para estes pilares a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros olhares diante do processo histórico da cultura afro-brasileira.

A partir deste contexto, inferimos que o Curso de Letras do PROESP, exclusivo para professores e professoras da Rede Estadual de Ensino, apresenta seu pioneirismo quando, já em 2003, traz no seu núcleo específico da sua matriz curricular a oferta da disciplina Cultura Afro-Brasileira com uma carga horária de 60 (sessenta) horas e cuja ementa se propôs a "Discute a identidade afro-brasileira.



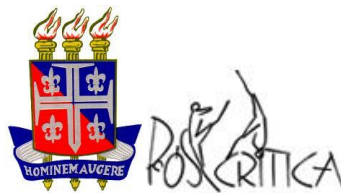
Apresenta questões da cultura afro-brasileira. Investiga a influência de outras culturas na cultura brasileira.” (PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DO ESTADO, 2003, p. s/p).

É importante destacar que no âmbito da oferta de Programas Especiais de Formação de Professores, a UNEB oferecia também o Curso intitulado Rede UNEB-2000 para professores e professoras em exercício que atuavam no Ensino Fundamental I das Redes Municipais de Ensino. Nestes cursos também, antes mesmo da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, já havia o oferecimento de disciplina que contemplava a necessidade de se repensar as relações étnico-raciais tendo em vista seus procedimentos de ensino e seus desdobramentos.

A inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito da graduação na UNEB é uma ação pioneira da Rede UNEB-2000, através de um projeto, cujo proponente foi o prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos, após diálogos com outros docentes da área. E isso, desde 2003. Desde então, constitui-se um quadro de docentes com formação na área das relações étnico-raciais para ministrar conteúdos por meio de Seminários Temáticos, com carga horária total de 40h, subdividida em dois módulos de 20h cada. (OLIVEIRA, 2008, p. 87).

Dentro deste quadro, podemos pensar que, mesmo diante do fato de a Lei Nº 10.639/2003 não ser obrigatória na educação superior, não houve uma ruptura do processo de implementação das suas diretrizes uma vez que a formação de professores(as) não ficou alijada do processo. Pelo contrário, a presença da Lei na formação de professores(as) implicou aqui no rompimento de se manter na superfície as bases epistemológicas da cultura afro-brasileira no currículo escolar e no seu projeto político pedagógico. O PROESP desde o seu nascedouro procurou atender a Resolução Nº. 01/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e seu Parecer Nº. 003/2004 CNE/CP.

É importante registrar que, segundo Oliveira (2008), com o Redimensionamento Curricular dos Cursos de Graduação da UNEB, a inserção de conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos Cursos de Letras, foi inserida mediante da oferta dos componentes curriculares Literatura Africana de Língua Portuguesa e Literatura e Relações Étnico-Raciais, realidade



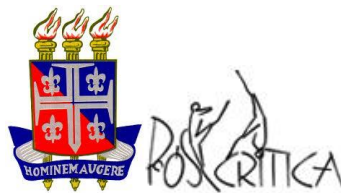
esta que fez com que a UNEB se antecipasse no cumprimento da Lei Nº 10.639/2003.

4.2 Cultura Afro-Brasileira e Relações Étnico Raciais na Prática Pedagógica: o que dizem e como lidam as professoras com estes saberes?

Após os depoimentos das professoras egressas no PROESP/Letras, precisávamos compreender, com maior profundidade, o significado de elas terem vivenciado a disciplina Cultura Afro-Brasileira no interior do Curso como também termos conhecimento do alcance da atuação destas docentes frente às propostas que têm como objetivo educar, sem fomentar desigualdades, para as relações étnico-raciais. Todo esse movimento de construção de saberes foi considerando as memórias que foram ativadas pelas professoras em relação aos momentos vividos a partir deste PROESP.

Assim, com o objetivo de estabelecer relações entre a disciplina Cultura Afro-Brasileira e as relações étnico-raciais, reafirmamos que esta investigação foi realizada com cinco professoras egressas do Curso de Licenciatura em Letras do PROESP mas por questões éticas trouxemos apenas os depoimentos de três delas que aqui estão representadas por Rosa Vermelha, Rosa Amarela e Flor do Campo. Todas essas flores estão atuando na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino.

Os depoimentos produzidos durante as entrevistas semiestruturadas revelam que as professoras egressas demonstraram abertura para revelar as representações construídas em torno das suas vivências no PROESP/Letras e, em particular, no interior da disciplina Cultura Afro-Brasileira. Assim, depois que realizamos o processo de textualização e retextualização dessas entrevistas, retornamos as questões norteadoras desta investigação e aos seus objetivos a fim de que pudéssemos selecionar as nossas categorias de análise tomando como parâmetro as memórias das colaboradoras de pesquisa relacionadas à disciplina Cultura Afro-



Brasileira e a relação dessas memórias diretamente com suas práticas pedagógicas com relações étnico-raciais. Essas categorias nortearam essa investigação desde os seus primeiros movimentos para o desenvolvimento dos seus capítulos.

Entretanto, a fim de salvuardarmos a identidade das nossas colaboradoras de pesquisa, relembramos que as mesmas foram identificadas através dos nomes das Flor do Campo, Rosa Vermelha e Rosa Amarela. Estas flores representam, respectivamente, os seguintes Orixás:, Iansã, Exu e Oxum. Assim, com vistas a situar os nossos interlocutores diante desta investigação, apresentamos agora um breve perfil dessas professoras egressas colaboradoras de pesquisa.

Flor do Campo:

Eu sou Flor do Campo, Professora de Língua Portuguesa, Graduada pelo PROESP Letras, UNEB, Alagoinhas, trabalho no regime de 60 horas onde 20 horas eu atuo no município na Escola Centro Educacional Professora Maria de Lourdes Almeida Veloso com as turmas de sexto ano e com Língua Portuguesa também. E no Ensino Médio eu trabalho com a Modalidade EJA e trabalho com o Ensino Médio com Literatura e Língua Portuguesa. (FLOR DO CAMPO).

Eu tenho vinte e três anos de sala de aula. Só que alguns... o início... eu fiz no Fundamental I numa escola particular já quando existia aquele convênio. Depois, depois como acabou o convênio nós fomos integradas nas escolas, na unidade escolar do estado. Esse tempo.. agora atuo no Fundamental, Fundamental II e Ensino Médio Regular né, Ensino Médio Regular e na Modalidade EJA. (FLOR DO CAMPO)

Rosa Amarela

Bom... Eu tenho trinta e um anos de estado, de magistério. Trabalhei também em escola particular conveniada apenas três anos, depois eu fui pro Duque de Caxias e trabalho lá com o Ensino Médio Inovador. (ROSA AMARELA)

O Ensino Médio Inovador, ele.. a diferença que existe entre o Ensino Médio, né, Regular é que você tem opções é... de tá trabalhando com oficinas e... é... você... a carga horária é maior por conta dessas oficinas... a carga horária é maior e também nós temos uma disciplina diferente do outro currículo, da outra grade curricular do Ensino Médio Regular. É a disciplina da Metodologia da Pesquisa e Desenvolvimento de Projetos que é MPDP que a gente chama e aí aumentou a carga horária por conta das disciplinas, disciplinas não, das oficinas.

Agente tem o Ensino Médio Inovador. E agora eu vou dizer porque é que a gente teve direito a esse Ensino Médio Inovador. É que agente, agente...Porque.. É... porque é o diferencial que existe no trabalho da



escola. Então nós trabalhamos muito com a cultura, nós trabalhamos muito com a cultura e com atividades, atividades diferenciadas né, com oficinas, com projetos e aí o nosso nome né, o Duque de Caxias foi selecionado para trabalhar esse projeto por conta das oficinas que ele já.. que ele já.. que ele trouxe de diferente no caso né... a palavra eu não achei. Então, é.. o pessoal foi para o Rio de Janeiro, coordenadora, a diretora da escola, o vice diretor e lá eles receberam toda a orientação para trabalhar com esse novo projeto né, esse novo programa, na verdade é um programa de ensino e nós fomos agraciados por conta da gente tá trabalhando esse diferencial né. Trabalhando muito com a arte, com pintura, com escultura, com dança e com teatro. Então e ... essas oficinas justamente trabalham a questão do letramento, a matemática. Nós tínhamos a oficina de Matemática, OFMAT, né, mas é...a gente não tem mais essa oficina, ela mudou um pouco porque trabalha muito a questão da Matemática e aí a gente resolveu mudar né. Hoje a gente trabalha com sarau e outras coisas mais. Mas o diferencial é esse. São essas oficinas que a gente trabalha e trabalhando com essas oficinas a gente trabalha com as manifestações culturais da dos alunos né,... que a gente recebe gente de .. a diversidade cultural... tudo isso por isso que agente tem esse curso do Ensino Médio Inovador. É bom você ler um pouco sobre isso porque existe a teoria, as palavras próprias para você colocar. Eu tou fazendo um resumo do que eu sei. (ROSA AMARELA).

Rosa Vermelha

Eu sou Rosa Vermelha. Sou Graduada em Letras Vernáculas, Pós Graduada em Língua, Linguística e Literatura e Mestranda em Ciências da Educação.É.. Éu sou funcionária pública, professora a vinte e três anos e.. atualmente eu trabalho na Escola Estadual Oscar Cordeiro lecionando Língua Portuguesa, Ciências, História e Educação Física. Quer dizer, sou coringa. Mas graças a Deus me dou bem com todas essas disciplinas.(ROSA VERMELHA)

Assim, primeiramente, é interessante registrarmos que o PROESP/Letras, curso criado em conformidade com a Resolução Nº 002 do CNE, fundamentou-se neste dispositivo legal para organizar sua estrutura curricular. E considerando que seus objetivos evocam a qualificação do profissional em exercício da rede estadual de ensino, é interessante, de início, registrarmos que o ingresso no PROESP na perspectiva das colaboradoras de pesquisa constituiu-se num momento singular para as suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, conforme revelam os depoimentos de todas elas, embora tenhamos feito aqui a seleção de um desses depoimentos.

Bem, logo no início eu encarei esse curso como uma dávida de Deus né, uma benção porque foi algo que eu almejava muito. E eu estava assim, fazendo um curso de Pedagogia no Santíssimo e fiquei assim muito indecisa, entre largar um curso, não é, que todo mundo dizia que era um curso normal para entrar nesse outro Programa, o PROESP, no qual muitas



peças falavam, sabe, coisas porque até então agente não tinha um formato desse curso. Era algo novo, não é, e daí eu sou pioneira nesse curso aí. Aí eu fiquei, eu entro ou não entro. E aí foi, eu chorei viu. Eu fiquei deprimida, fiquei confusa, sem saber o que fazer e até que eu optei, deixei o curso de Pedagogia que eu estava no quinto semestre e fui me aventurar no PROESP, no qual todo mundo dizia que não era válido, que quando eu entrei na UNEB, todo mundo tinha preconceitos em relação ao PROESP, achando que não era um curso normal e quando a gente foi olhar, o nosso curso tinha uma carga horária maior de que, quem fazia, sabe. Isso, a gente tinha mais horas porque nós estávamos durante todo o tempo que ficamos no curso, nós íamos todos os dias de seis e meia até dez e vinte da noite, nós estávamos lá, né. E aos sábados também, nós passávamos os nossos sábados todos na UNEB. Então, e aí pronto, foi aquela confusão de que não era válido, essa confusão toda. Mas graças a Deus foi válido. Foi assim uma experiência maravilhosa que nós tivemos viu e vencemos e o intelectual foi trabalhado sim. Neste contexto de graduação é impossível você sair da mesma forma que entrou, né. Então os horizontes, eles se abrem para tudo não é? É só a pessoa querer ver, o que tá na sua frente, não é isso? O que está nas entrelinhas, só basta querer, eu acho que vai depender muito, não é isso, da pessoa porque tem pessoas que, apesar de que eu acredito que a maioria, não vou dizer 100%, mas a maioria saiu com um olhar diferenciado desse curso depois de coisas maravilhosas que foram vistas. (ROSA VERMELHA)

Assim, percebemos que as depoentes atribuem um alto valor ao diploma do(a) professor(a) licenciado(a) principalmente no que se refere ao bem simbólico que este representa, além de atribuírem também a essa formação docente um valor significativo no tocante à construção do conhecimento engajado e/ou politicamente posicionado que traga luz a respeito das diversas maneiras das pessoas se educarem, e por que não, se humanizarem e se emanciparem. Assim, o curso mais do que se constituir no acesso ao diploma, revelou o acesso ao bem cultural.

O projeto do Curso de Letras oferecido pelo PROESP tinha como proposta que seus(suas) cursistas pudessem desenvolver algumas habilidades. Dentre elas, estava prevista a habilidade que tinha como meta a percepção de diferentes contextos culturais. Assim, no decorrer desta investigação, a compreensão aqui construída em torno dessa habilidade se apóia nos princípios de uma educação intercultural na contemporaneidade é um dos componentes fundamentais dos processos que almejam a transformação social. E quando perguntado às depoentes se o PROESP tinha conseguido desenvolver a percepção de diferentes contextos interculturais, obtivemos como resposta:



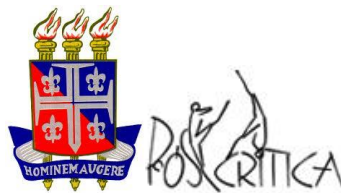
Sim, eu acho que foi trabalhado. Muitos professores levaram esse olhar diferenciado para agente sair da mesmice, não é? Para a gente saber que a minha cultura, não é isso, a minha vivência é diferente porque... teve também.. nós tínhamos assim uma sala assim bem diferenciada. Então não tinha nem como dizer que não era trabalhada isso porque eram vários municípios dentro de uma sala sendo representados, certo, um pouquinho da Bahia estava sendo representado naquela sala. Nós tínhamos colegas de Inhambupe, um grupo de Inhambupe, um grupo de Catu, um grupo de Entre Rios, de Pedrão, é... Ouriçangas... Viu, então não tinha como dizer que não estava trabalhando a cultura desde quando nós estávamos vivenciando com pessoas de culturas diferentes. (ROSA AMARELA)

Nessa perspectiva, compreendemos que as depoentes mesmo de uma forma não sistematizada teoricamente, tinham a compreensão de que todo espaço educativo se constitui como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são reproduzidas.

No decorrer desta investigação, inferimos que uma das pautas dos movimentos sociais negros sempre foi a reformulação do currículo escolar na medida em que fosse inserido a verdadeira história do negro no Brasil situação esta que poderia ser uma iniciativa para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Pensando nisto, perguntamos as nossas depoentes qual o conhecimento que elas tinham acerca da história do negro. Eis uma das repostas que obtivemos:

Ah, eu tenho um conhecimento vasto em relação a isso porque eu faço uma tese sobre, não é isso, sobre esse assunto, esse tema falando, eu pesquisei sobre a história dos negros que até um certo tempo eu tinha aquela história bem limitada dos negros, eu achava que os negros eram pobres, que viam para cá, um povo sofrido. E quando eu comecei a trabalhar e fazer a pesquisa sobre os negros, eu vi assim que muitos deles eram príncipes né, eles eram é ..., eles moravam em aldeias, eram líderes e eles foram pegos né, sequestrados de uma maneira. é uma história muito triste e quando a gente vai estudar a fundo sobre os negros então a gente vê que a gente vai passar a vida inteira e não vai ter esse perdão. (ROSA VERMELHA)

Podemos observar aqui que existe uma lacuna quanto ao conhecimento da história do negro no Brasil nos currículos escolares na medida em que segundo Gomes (2008), a África e os negros brasileiros sempre foram vistos de forma cristalizada, estereotipada e muitas vezes até animalizados. Ou seja, as representações sociais em torno da figura do negro estão associadas a um lugar de



inferioridade. Neste momento, concebemos o conceito de representações sociais a partir de Ribeiro e Cruz (2011, p. 120) quando afirmam que:

Representações sociais são compreendidas como formas de conhecimento socialmente elaborados e partilhados, constituídas a partir de informações, crenças, opiniões e atitudes concernentes a um determinado objeto, que permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos e práticas e justificar, a posteriori, as tomadas de posição e condutas adotadas. A finalidade das representações sociais é tornar familiar, comum e real para o sujeito, algo não familiar, incomum, que parece abstrato, de modo que pessoas, objetos e acontecimentos sejam percebidos e compreendidos [...] (RIBEIRO; CRUZ, 2011, p. 120).

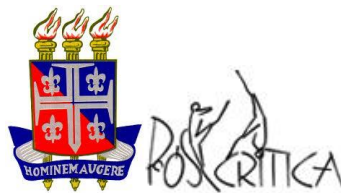
Desse modo, há a necessidade de se reposicionar o negro no mundo da educação rompendo com representações sociais que o desqualificam. Assim, a História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo a História da África e a cultura negra constituem instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação e instrumentos também para a construção de visões plurais que podem se configurar em outras representações sociais que devem permear os currículos escolares tanto da Educação Básica quanto o da Educação Superior nos seus cursos de Licenciatura.

Nesta direção, a educação estaria indo ao encontro da descolonização do seu currículo além de estar em consonância com as DCN's quando sugerem que

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...] trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, [...] , é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros [...] (2013, p. 91)

Quando, durante a entrevista, perguntamos se as professoras egressas do PROESP tiveram acesso a Lei 10.639/2003 e aos seus dispositivos legais no interior da disciplina Cultura Afro Brasileira, obtivemos como resposta:

Olha.. se é algo que eu lembro (risos) é dessa Lei porque o nosso professor Edvaldo Conceição, que eu não vou esquecer dele nunca, ele só falava né dessa Lei né, e tudo o que ele trabalhava era mediante, citando sempre



essa Lei. Então ele sempre trazia a tona né os problemas sociais que acontecem com os negros falando dos livros, então isso aí foi muito trabalhado em sala de aula. (FLOR DO CAMPO)

A partir das falas das entrevistadas, podemos perceber que a Lei. Nº 10.639/2003 pode ser considerada a ação afirmativa que vai ao encontro da concepção da igualdade contemplando a diversidade visto que pode possibilitar a efetivação de práticas pedagógicas significativas visto que abre espaço para a promoção de mudanças não apenas nas práticas pedagógicas mas também no próprio imaginário pedagógico permitindo que este se abra para a revisão da qualidade das relações étnico-raciais na nossa sociedade. Isto porque a Lei permite o deslocamento da perspectiva adotada frente as representações sociais sobre o Brasil e sobre a sua própria formação quando as transformam em conteúdos didáticos.

Também, percebemos que a Lei fornece amparo legal para que as professoras egressas possam assegurar os estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nas suas práticas pedagógicas porque se sentem referendadas diante de um amparo legal. Desse modo, a força da Lei lhes impõe segurança para mudanças nas suas práticas pedagógicas e nos seus currículos diante de possíveis questionamentos por partede outros diante da inclusão da temática em torno das relações étnico-raciais no interior de suas práticas. Quanto a isto, ou seja, ao papel atribuído a Lei as depoentes sinalizam que:

Sempre é importante né. Então a gente sempre tem que estar sempre baseado dentro de uma Lei né pra gente ter um suporte pra todas as outras coisas. Então é uma seguridade para todos. (ROSA AMARELA)

Neste caminhar, percebemos que a condução da disciplina Cultura Afro-Brasileira no Curso de Letras do PROESP/Alagoinhas se constituiu um divisor de águas para que as entrevistadas se sentissem empoderadas para agregar às suas práticas pedagógicas a efetiva implementação da Lei no interior de suas salas de aula e também das escolas em que atuam visto que as discussões realizadas na disciplina foram permeadas pelas questões étnico-raciais. É inclusive o que sinaliza uma das depoentes quando indagada sobre o trabalho com as relações étnico-



raciais, o trabalho desenvolvido na disciplina do curso e sua avaliação diante deste trabalho

Foi trabalhado né. É um tema que sempre é trabalhado, não é. E até hoje. Outro dia eu estava conversando aqui com Isabela que ela está trabalhando agora nesse semestre, falando né. E aí sempre vem falando de... de raça né, E aí eu disse, olha eu aprendi que não se fala de raça porque o povo, não é isso, ele é único. Então não se fala de raça porque raça é de animais mas de povo não. Mas a coisa é de tão é.. é.. ela é tão assim de discriminação que até a forma de se trabalhar e de questionar, ela já vem embargada de preconceitos e aí vai. (ROSA VERMELHA)

Eram muitas discussões em sala de aula né, cada uma levada seu.. sua visão de vida, sabe, seu olhar, foi então um aprendizado muito grande. Fora que o professor, ele queria muito incutir na nossa cabeça né como era que vivia os negros, a realidade. Ele fez excursão pra.. com a gente para Salvador e levando nesses pontos, sabe pra gente sabe abrir mais os nossos horizontes em relação né a essa história que faz parte dessa história não é isso que faz parte da história da nossa realidade. [...] (ROSA VERMELHA)

Foi muito positiva. As aulas do professor Edvaldo Conceição são assim inesquecíveis. Então foi assim um aprendizado muito grande e que a gente passa a olhar os nossos né os nossos irmãos viu com um olhar diferente. Tendo a certeza de que são iguais. Não tem. Não existe diferença. Que as pessoas querem ver o outro. [...]. (FLOR DO CAMPO)

Percebemos, a partir dos depoimentos, que existe uma forte demarcação aqui sobre a implementação da Lei 10.639/2003 conforme preconiza as DCN's ao sinalizar que uma das demandas da comunidade afro-brasileira perpassa pelo reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Assim, este reconhecimento requer “[...] adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.” (BRASIL, 2013, p. 84).

Ainda na tentativa de aliar relações étnico-raciais e Cultura Afro-Brasileira, foi indagado às colaboradoras de pesquisa se houve algum impacto da disciplina Cultura Afro-Brasileira nas suas práticas pedagógicas como também que saberes trabalhados são estes tendo como mola promulssora suas vivências a partir da disciplina. Assim, eis os depoimentos



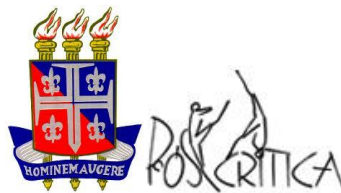
Com certeza, a disciplina ela contribuiu sim, e por causa da disciplina a minha monografia foi em relação, eu trabalhei com relação aos negros e a minha tese também é voltada para esse tema. (ROSA VERMELHA)

Sim, porque quando a gente começa a trabalhar certos temas, não é, aí gente... a gente começa a ter um olhar diferenciado. E aí eu hoje eu tenho um olhar diferenciado porque a gente vai trabalhar, a gente vê a teoria né confrontando com a prática então quando eu fui fazer a minha graduação eu já era professora, eu já estava dentro, né. E a graduação, a teoria, ela sempre vem confrontar né, porque é assim, mas apesar de que sempre eu digo que nem sempre a prática é igual a teoria, mas essa teoria a gente, ela nos sensibiliza e eu fiquei sensibilizada, e eu sempre digo assim que quando a gente tem esse conhecimento, aí o comportamento e as atitudes são outras. (ROSA VERMELHA)

Hoje é assim. O conhecimento liberta não é, assim dizia Paulo Freire. E hoje em dia, eu sou muito moderada até nas minhas, nas minhas palavras, no que eu vou falar para meu aluno porque através dos conhecimentos adquiridos. Então para mim isso foi uma coisa muito importante porque hoje eu pondero o que eu falo, não é. Eu hoje assim sou cautelosa com atitudes com alunos, com as palavras a serem utilizadas com esse aluno, tudo isso com os conhecimentos que eu adquiri no curso. (ROSA VERMELHA)

Bem, eu não tenho dificuldade, eu nunca tive dificuldade né, apesar de que, as pessoas quando vão trabalhar, ah, Dia da Consciência, geralmente todas as escolas fazem um projeto do Dia da Consciência e aí as pessoas só olham o negro e acho que fazem assim um link, né, com o candomblé. Parece que a cultura do negro é só a religião. Parece que foi a única contribuição quando você vê assim, o olhar, não sei se você já percebeu isso, mas geralmente, quando se trabalha... vamos trabalhar o negro, só, vamos trabalhar com a cultura afro isso só leva para o candomblé. Parece que o negro só contribuiu, só teve essa contribuição e que há uma contribuição muito vasta a ser trabalhado, olhado mas só olha para esse lado. (ROSA VERMELHA)

Nos depoimentos acima, podemos inferir que o ensino da cultura africana e da cultura dos afrodescendentes constitui uma das mais importantes demandas educacionais contemporâneas na educação brasileira na medida em que docentes podem transformar dificuldades em “[...] momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional”. (MUNANGA, 2005, p.15). Isto porque esta diversidade faz parte da vida em sociedade e a formação escolar não pode se omitir de tematizar questões que a envolvam.



4.3 Formação de Professores: um campo para a descolonização do ensino

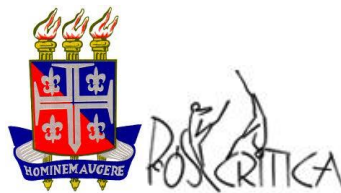
Ao revisitarmos algumas das páginas anteriores desta investigação, podemos referendar que uma das propostas do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste cujo núcleo temático foi “O Negro e a Educação” era a reformulação do ensino sendo que esta reformulação seria atravessada pela construção de um currículo que contemplasse a diversidade étnico-racial na educação brasileira perpassando também esta reforma pelo papel do professor na descolonização do ensino. Ainda neste encontro houve o clamor para que se revisitasse a história oficial brasileira no que se refere à inclusão da História da África e dos Afro-Brasileiros nos currículos escolares.

Desse modo, percebemos que já se instaurava naquele momento um clamor para a descolonização do ensino mediante a formação de professores visto que já havia a exigência para que a discussão e a prática da diversidade étnico-racial nos currículos na formação de professores(as) ocupando, assim, um lugar significativo nos também currículos de graduação.

Partindo do princípio de que o currículo é também um texto racial, surge a necessidade de a formação docente se propor a questionar de que forma esse processo de formação pode criar estratégias que venham a desconstruir o texto racial do currículo na medida em que também questione as grandes narrativas hegemônicas e eurocêntricas que tanto se fizeram presentes e ainda se fazem na educação brasileira. Esse movimento poderia ser associado ao processo de descolonização do currículo. Segundo Gomes (2012, p. 102)

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

Ao questionar a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas, Santomé (1995) indaga tem indagado sobre o trato que a questão racial e a



diversidade étnico-racial tem ocupado no espaço escolar. Assim, na perspectiva deste autor

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (p. 163).

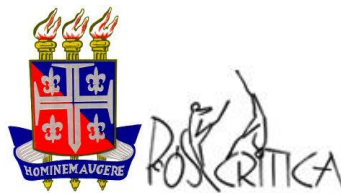
Assim, considerando a perspectiva de descolonização dos currículos e na necessidade de se romper epistemologicamente e culturalmente diante de questões trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordamos que é importante que a formação docente trate de questões que compreendam as formas e os meios pelos quais se deflagram a marginalização do(a) negro(a) na educação escolar.

Para se descolonizar o currículo e o ensino é importante conceber a interculturalidade como uma estratégia epistêmica fundamental para a ação educativa. Isto porque a educação escolar e a ação de professores(as) são fortes instrumentos para o desencadeamento da valorização das relações étnico-raciais.

É através destes processos educativos em torno da formação docente que o caminho para se questionar a colonialidade presente na sociedade e na educação podem orientar o fazer e o pensar da educação.

Embora para Munanga (2005), muitos educadores e educadoras brasileiras não tenham recebido na sua educação e formação de cidadãos, de professores e de professoras o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade étnico-racial, é possível romper com esses processos educativos que foram implantados historicamente pelos colonizadores e pela escolarização institucionalizada e que ainda se fazem presentes nos processos de formação docente, e, deste modo, na escola brasileira. Entretanto,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. [...]. (BRASIL, 2013, p. 88)



Mais uma vez entendemos que para a descolonização do ensino surge a necessidade do conflito, do confronto e de negociações embora essa descolonização esteja inserida nos processos de descolonização do ser, do poder e do saber.

A partir dos depoimentos das nossas colaboradoras de pesquisa, entendemos que a formação instaurada pela disciplina Cultura Afro-Brasileira no Curso de Letras do PROESP/Alagoinhas possibilitou a deflagração de uma prática pedagógica para a descolonização do ensino. Selecionamos um depoimento das colaboradoras de pesquisa quando inquerida se tinha algo a acrescentar na entrevista.

Eu não tenho muita coisa a acrescentar não. Mas pra mim foi muito bom trabalhar esse tema porque ele nos leva, assim, sabe a conhecer coisas né... Eu mesma em relação a essa disciplina, eu sempre, quando eu trabalhei no primário, eu sempre contava uma historinha aos meus alunos né, principalmente no dia 13 de maio, não é, que era o dia que a Lei Áurea libertou..e aquela historinha básica que é essa historinha até hoje é contada que os alunos né. E aí quem é que conhece mais sobre a história real dos negros é quem faz a Licenciatura de História, então eles são mais assim...sabe vão a fundo buscar essa história. Então hoje muitas pessoas conhecem um pouco da história porque hoje é uma disciplina é obrigatória nos cursos de graduação. Mas pra mim assim ela foi assim, ela foi assim... porque eu vi, eu li através de Munanga, não é isso? Tem outro autor Freyre, esqueci o nome dele, só me lembro que é só Freyre, né, e ele conta toda a história, as humilhações que os negros passaram, que eles não tratados, não eram vistos como pessoas, que eram vistos como animais, e a gente acha.. só fala assim do povo sofrido mas não sabe a fundo dos maus tratos que os negros sofreram, a humilhação, eram feitos como escravos, as senhoras não é, as donas de engenho subiam nas costas com salto alto, que tiveram o olho, faziam misérias. Gilberto Freyre. Então ele conta viu, ele conta isso, tem um livro que ele narra sobre esses maus tratos vivenciados, vividos pelos negros durante a época escravidão. Hoje em dia eu não faço mais menção ao treze de maio. Nem lembro mais. Mas apesar de que na escola está mais focado, eu esse ano até falei né. Mas quando você vai ver a história o que é mais lembrado na escola é o vinte de novembro que é Dia da Consciência Negra que é até feriado. Mas sempre lá na escola tem os projetos para lembrar dessa data importante. (ROSA VERMELHA)

Diante deste depoimento, compreendemos que para a formação docente incidir na descolonização do ensino é importante que o(a) professor(a) no processo de formação docente, seja este inicial ou continuada, tenha o domínio teórico-metodológico ms também teóricos acerca da diversidade étnico-racial. Isto porque “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (BRASIL, 2013, p. 91)



Desse modo, a formação docente para a descolonização do ensino incide na superação de padrões epistemológicos hegemônicos e na afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica.



CAMINHOS (IN)CONCLUSIVOS: POSSIBILIDADES DE OUTROS PASSOS

Olhar Negro

[...]

Tem
Pe
Da
Ços

mas
não desisto
vou
atravessando o meu oceano
vou navegando
vou buscando meu
olhar negro
perdido no azul do tempo
vou,
vão

Esmeralda Ribeiro (1998)

Nas páginas iniciais deste trabalho investigativo, foram demarcadas as inúmeras pegadas que desencadearam os momentos vividos pela pesquisadora que suscitaram os caminhos escolhidos para conhecer de que forma as professoras egressas do PROESP/Letras – Alagoinhas têm conduzido suas práticas pedagógicas no que se refere à aplicação da Lei 10.639/2003 dando destaque aos saberes construídos a partir da disciplina Cultura Afro-Brasileira vivenciada neste curso de formação inicial.

Por isso, a escolha da epígrafe em questão foi feita para anunciar que chegamos aos caminhos ditos inconclusivos deste trabalho investigativo. Entretanto, para a chegada até aqui muita navegação foi feita a fim de que se pudesse



atravessar o oceano que, neste trabalho, metaforicamente agora será associado às práticas pedagógicas com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Nº 10.639/03. Nesta direção, podemos dizer que muitas foram as navegações que possibilitaram o desvendamento de como as professoras egressas do PROESP/Letras – Alagoinhas têm conduzido suas práticas pedagógicas no que se refere à aplicação da Lei 10.639/2003 dando destaque aos saberes construídos a partir da disciplina Cultura Afro-Brasileira vivenciada neste curso de formação inicial.

Assim, durante este processo de navegar diante dos questionamentos de como esta formação preparou as professoras egressas do Curso de Letras do PROESP/Letras - Alagoinhas para lidar com o dispositivo legal, Lei Nº 10.639/2003, que altera a LDBEN e ainda como lidam com os saberes teóricos-científicos para a construção de um currículo que contemplem a temática das relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas, foi preciso dialogar, escutar e compreender as colaboradoras de pesquisa através de uma escuta sensível como também estabelecer constantes diálogos com teóricos e autores(as) de diversas áreas do conhecimento a fim de problematizarmos sobre os entrelaçamentos entre educação e relações étnico-raciais considerando as perspectivas políticas e pedagógicas.

Destacamos que, nesta navegação, existiu uma cumplicidade demarcada pela trajetória da pesquisadora enquanto mulher negra e professora que também acredita que o trabalho no sentido da reeducação das relações étnico-raciais demanda um comprometimento com efetivas práticas sociais que incorporem o reconhecimento da diferença enquanto elemento demarcador da nossa sociedade.

Neste sentido, percebemos que através da educação existe a possibilidade de navegar em direção ao processo de rediscussão dos processos educativos desde a ação dos(as) professores(as) até o ambiente escolar porque muitas unidades escolares reproduzem práticas racistas.

Ainda indo na direção de atravessar o oceano instaurado pelo processo de pesquisar em diálogo, diálogo este estabelecido com autores, discursos, epistemes,

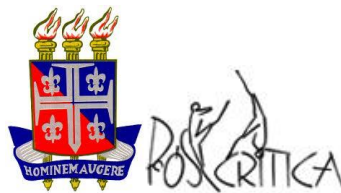


colaboradoras de pesquisa, percebemos que a prática social de pesquisar reforça e recria relações e estas não são neutras, pelo contrário, são intencionais e materializam-se no convívio social em ações culturais. Logo, a prática social de pesquisar enquanto espaço de educação nos possibilitou um movimento de busca, ampliação do conhecimento sobre as relações étnico-raciais e a postura de professores(as) diante da ideia do caráter intercultural da escolarização.

Este movimento foi também pensado a partir da conquista política importante do Movimento Negro através da promulgação da Lei Nº 10.639/2003 e do seu Parecer CNE/CP 003 que têm no seu cerne a função educadora de combater qualquer imagem negativa ou estereotipada do povo brasileiro dando possibilidades de se refletir sobre as práticas pedagógicas questionando se elas não estão permeadas de preconceitos e discriminações. Logo, entendemos que a escola tem um papel importante no que se refere à subjetividades de alunos(as) na construção do sentimento de pertencimento étnico-racial que se configura num dos aspectos que constituem a identidade e a subjetividade dos sujeitos e nos processos de exclusão social.

Nesta direção, professores e professoras devem mobilizar formas e ferramentas para uma educação que destrua, ou seja, coloque em pedaços todas as formas de preconceito além de combater o racismo e a discriminação racial. Isto porque cabe aqui a insistência de que a cultura afro-brasileira e o reconhecimento das diferentes contribuições históricas e culturais que cada povo deu e ainda dá para a formação da sociedade brasileira constituem potencialidades pedagógicas que podem ser aproveitadas na educação escolar. Logo, estes conhecimentos e as formas de conhecer podem também contribuir para a construção de materiais didáticos, transformação curricular, formação de professores(as) desencadeando, desse modo, no que chamamos de implementação da Lei 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP 003.

Este movimento de navegar nos fez compreender que, a partir da década de 1970, os movimentos sociais negros, imbuídos de novos pensamentos construíram críticas que questionaram os alicerces em que estavam assentadas as premissas do



convívio harmônico entre as raças na sociedade brasileira e como ainda contribuíram ao denunciar a escola enquanto repetidora e reprodutora do racismo presente em nossa sociedade, ao explicar e enfatizar o processo de resistência negra ao longo de sua história, ao trazer para o interior da escola a reflexão de que os(as) negros(as) são seres culturais e ao propor que os espaços escolares sejam reconstruídos a fim de garantir a todos, indistintamente, o acesso e a permanência nos bancos escolares. Enfim, estes movimentos tentaram acrescentar novas práticas à educação.

Ainda na imersão do movimento de navegar, observamos que professores e professoras, nas suas práticas pedagógicas, têm promovido a valorização da cultura negra através da construção de um imaginário extremamente positivo sobre o(a) negro(a) o qual promove a valorização da sua identidade racial e da sua auto-estima. Mas o interessante também foi perceber que a condução de tais práticas estão entrelaçadas ao processo de formação de professores(as) em consonância com a Lei 10.639/2003 visto que reside aqui um passo importante para a consolidação da cultura afro-brasileira dentro da escola tendo em vista que educar é por natureza um ato político.

Reconhecemos que, com a instituição da Lei Nº 10.639/2003 e a apropriação da temática em torno da cultura afro-brasileira, a educação no Brasil teve um ganho no sentido de oportunizar a formação dos(as) professores(as) acerca desses novos conteúdos, possibilitando, assim, que o tema chegue de forma crítica ao conhecimento dos(as) alunos(as) e esta ação desencadeia na perspectiva de que reconhecer as diferenças étnico-raciais dentro da escola consiste no primeiro passo para a efetivação de uma educação democrática e emancipatória.

Por fim, considerando os caminhos (in)conclusivos desta investigação mas também acreditando na certeza de que tais caminhos constroem possibilidades para outros passos, acreditamos que todos os diálogos, sejam eles escritos ou não, que surgiram na e após a referida investigação buscaram e buscam contribuir para uma nova sociedade em que as diferenças étnico-raciais não sejam sinônimos de desigualdades e que estas desigualdades sejam superadas sem eliminação de



corpos e de mentes. E em se tratando das educação das relações étnico-raciais não apenas conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira precisam ser incluídos na educação, mas também as formas de aprendizagem-ensino-aprendizagem ao modo afro-brasileiro.

Como vemos, a implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino e, perpassando, é claro, pelo processo de formação docente, constitui um desafio para todos nós. Entretanto, na superação deste desafio, teremos condições de não apenas atravessar o oceano e tendo a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, como também de navegar em direção a descolonização epistêmica para, desse modo, ir e voar na certeza de que as determinações legais previstas na Lei N^o 10.639/2003 no campo educacional revelam um caráter epistemológico, político e, acima de tudo, um projeo de (re)existência.

Diante deste caminhar, fizemos a opção pela (in)conclusão na certeza de que ainda se fazem necessárias investigações que dialoguem acerca da relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas e reflitam sobre o processo de implementação da Lei N.º 10.639/03 aliando a estas investidas um olhar mais atento aos processos de formação inicial e continuada de professores(as), às práticas pedagógicas e às relações sociais na escola, mas tudo isto na perspectiva da interculturalidade e desembocando no respeito as diferenças étnico-racais que compõe a nossa sociedade.



REFERÊNCIAS

ABRAMOWIICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In.*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Mar Lucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 175-195.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In.*: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p. 27-38.

BATISTA, João. Movimento negro em Pernambuco. *In.* **Encontro dos Negros do Norte do Nordeste**, 8, Recife, Anais... Recife, 1988.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEM, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora Lda, 1991.

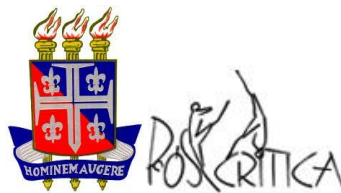
BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL, CNE/CP. **Resolução Nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, CNE/CP. **Resolução Nº 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL, SECADI, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.



BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**.

CARMARGO, Oswaldo de. Em maio. *In.*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos Negros**: três décadas: ensaios, poemas, contos. São Paulo: Quilombohoje: Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade racial, 2008.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, jun./abr. 1991.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In.*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FISCHER, rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In.*: COSTA, Marisa Verraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Pp117-140.

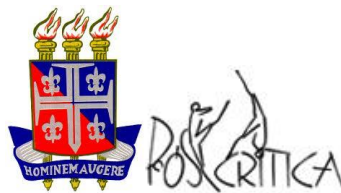
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 85-103.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In.*: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997, p. 17-30.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003. *In.*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera



Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In.*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei Nº 10.639/03: breves reflexões. *In.*: **Modos de fazer**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Organização Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 19-25.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. *In.*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-91.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In.* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. *In.* **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012, Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30.02.2014.

GROSGOUEL, Ramõn. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidades, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In.*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paul (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). Tradução Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaide La Guardiã Resende (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.



JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino; VÓVIO, Claudia Lemos; PRAXEDES, Vanda Lúcia Praxedes. O caminho metodológico: em foco as práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais na escola. *In.*: GOMES, Nilma Lino Gomes (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola plural**: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez, 2005.

LINS, Mônica Regina Ferreira. Afrodescendentes no Brasil, escolarização e a gestão controlada da exclusão. *In.*: LIMA, Augusto César Gonçalves e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FERREIRA, Mônica Regina (Orgs.). **Diálogos interculturis, currículo e educação**: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 19-46.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In.*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Octavio. GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23-25, maio-ago, 2003.

MOREIRA, Osmar. Crítica cultural: campos de trabalho e trabalhos de campo. *In.*: LIMA, Ari e COSTA, Edil (Organizadores). **Estudos de crítica cultural**: diálogos e fronteiras. Salvador: Quarteto, 2010. p. 181-201.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito. **Revista Fórum**, n. 77, agosto, ano 8, 2009, p. 14-19.



OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Afroneb e a tessitura de nossa história: uma ação afirmativa que pulsa. *In.*: MATTOS, Wilson Roberto de Martins *et al* (Org. e Coord.). **AFROUNEB**: Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária. 11 ed. Salvador: EDUNEB, 2008. p. 85-91.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas de silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In.*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In.*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições brasileiras**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder e classificação social. *In.*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paul (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 130.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. *In.*: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Sousa, CRUZ, Antônio Roberto Seixas da (Orgs.) **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 109-135.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto JARRY et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento Negro e o direito à diferença. *In.* ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter



Roberto(Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p.105-122.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 161-178.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In.: **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. Vol. 4. São Paulo: Cortez, 2010, p. 130.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidade brasileiras: esclarecendo significados e definições procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor**, porto alegre, 19, p.26-30, jan/mar. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste: O Negro e a Educação. Companhia Editora de Pernambuco, Recife, PE, 1988.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.



ANEXOS



ANEXO A: Conto “Negrinha” de Monteiro Lobato

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...



Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce



para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.



— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.



— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristas, minha senhora —murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”?

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.



— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí fora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.



— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente.. . era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...



Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos



remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”



ANEXO B: Lei Nº 10.639/2003

Anexos

Anexo A. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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 negro 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.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”



“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’”

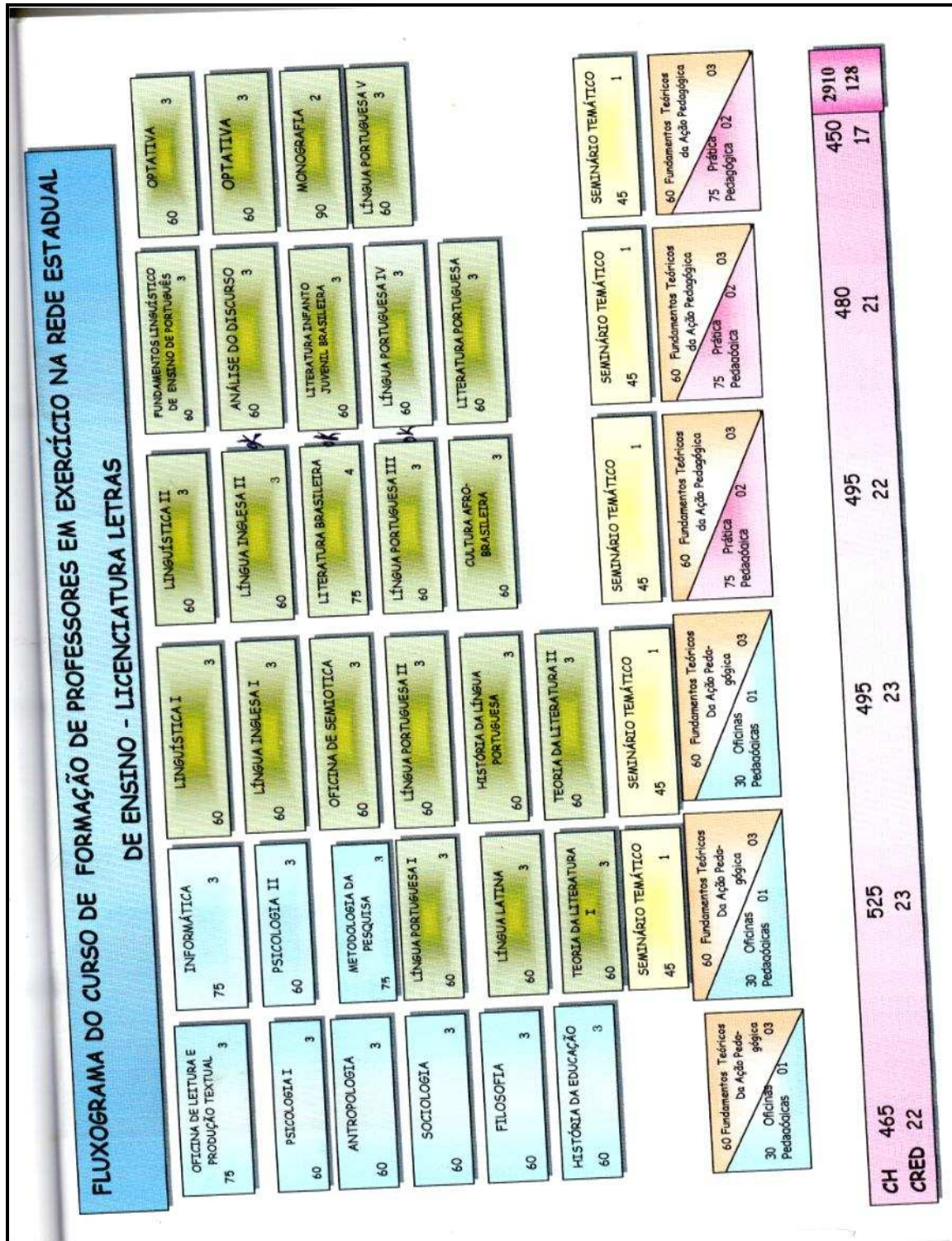
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Publicado no D.O.U. de 10 de janeiro de 2003

ANEXO C: Fluxograma do Curso de Formação de Professores em Exercício na Rede Estadual de Ensino - Licenciatura Letras





ANEXO D: Solicitação do pedido de inclusão no Currículo de 1 Grau no Sistema de Ensino da Bahia, da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”.

Desta forma, atendendo a reivindicação das entidades negras da Bahia conforme o exposto no documento acima citado, o Conselho Estadual de Educação deu o seguinte parecer:

Parecer CEE 089/85

Aprova a Introdução da disciplina “Introdução dos Estudos Africanos” na parte diversificada do 1º grau (8ª séries) das escolas oficiais do estado.

Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas (Processo: CEE n. 253/85). Aprovado pelo Conselho Pleno, em Sessão de 20.05.1985.

Autor: Cons. Pe. José Hamilton Almeida Barros.

RELATÓRIO:

A Senhora Diretora do Centro de Estudos Afro-Orientais, no uso de suas atribuições e como responsável pela execução do Programa de Cooperação Cultural Brasil-África, encaminhou a este Conselho Estadual de Educação ofício que capeia o processo CEE 253/83, solicitando a inclusão de uma disciplina intitulada “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo das escolas de 1º grau, na forma da lei vigente. O processo foi encaminhado à Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas deste Conselho Estadual de Educação.

Realizaram-se vários encontros entre a Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas e a direção do Centro de Estudos Afro-Orientais, bem como representantes de grupos negros existentes na cidade.

Mais tarde, a direção do CEAO encaminhou, a seguinte documentação:

1. Termo de Convênio celebrado entre a União Federal, o Estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia e o Município de Salvador para a execução de um programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros;

2. conteúdo programático da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” proposta para ser introduzida nos Currículos das Escolas de 1º grau.

FUNDAMENTAÇÃO:

A — Aspecto legal:

A lei 5692/71 que, modifica no que compete pela Lei 7044/82, regula os vários sistemas de ensino, define no Caput do Art. 4º: “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as



necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais”.

Em seguida no artigo 5º se declara:

a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;

b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento de ensino serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;

c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior”.

Assim se constata que a introdução da disciplina proposta pelo CEAO — “Introdução aos Estudos Africanos” como disciplina para a parte diversificada do currículo, tem absoluto respaldo na lei em vigor: pode ela compor o elenco de disciplinas que venham a ser indicadas pelo Conselho Estadual de Educação, como acréscimo ao que é prescrito na Resolução CEE-127/. Como também pode compor os currículos de 1º e 2º graus das escolas em decorrência de solicitação feita pelos próprios estabelecimentos de ensino.

B — O Aspecto Cultural-Pedagógico:

O CEAO, autor da proposta, após haver auscultado o pensamento de vários grupos negros existentes na Bahia, apresenta no seu ofício que constitui a inicial do processo, as razões que motivam o pedido:

a) as raízes históricas do Brasil especificamente a Bahia;

b) a evolução histórica e as características étnicas demográficas da sociedade baiana;

c) a densidade de Componentes Culturais africanos na Composição da cultura baiana;

d) a permeabilidade étnica e cultural da estrutura social da Bahia;

e) o atual estágio das relações políticas-econômicas e culturais entre o Brasil e a África;

f) as dimensões contemporâneas das relações interétnicas da cultura baiana;

g) a política da União Federal desenvolvida através de programas de intercâmbio cultural visando ao crescimento dos estudos afro-brasileiros;

h) a necessidade de efetivamente, resguardar a memória do País e do Estado e firmar a característica da identidade do povo e da cultura baiana;

i) a receptividade do professorado de 1º e 2º graus e do público em geral, ao curso ministrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, em convênio com a Fundação Ford de “Introdução aos Estudos da Histó-



ria das Culturas Africanas”, cabendo salientar que foi o primeiro curso desse teor oferecido no Brasil;

j) a existência de pessoa habilitada no magistério público de 1º e 2º graus para desenvolver atividade de ensino e pesquisa no campo dos estudos africanos.

Assim, as razões indicadas pelo CEAO podem ser escalonadas em quádrupla ordem:

a) No Brasil, naturalmente na Bahia, existe, na história de sua formação étnica como na realidade atual de sua cultura, a presença incontestada e plurivalente do negro: o negro é parte integrante da própria realidade do “ser humano”;

b) existe nos diversos setores culturais do País — considerados aqui os níveis sociais, culturais e étnicos, um interesse, cada vez maior pela compreensão do homem brasileiro e do seu modo de ser e de agir, desde as suas origens;

c) já existem, dentro dos próprios quadros do magistério das escolas oficiais de 1º e 2º graus, pessoas, não apenas dispostas, mas também habilitadas pelo próprio CEAO para ministrarem as aulas da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”;

d) a proposta da disciplina a ser oferecida a alunos da 8ª série do 1º grau, objetiva oferecer a tantos alunos, muitos dos quais encontram na 8ª série do 1º grau, em razão da lastimável condição educacional do sistema brasileiro, o ponto final dos seus estudos escolares, uma oportunidade de melhor estudarem a formação psicológica, humana, social numa palavra cultural do povo brasileiro.

De tudo que se examinou, pode-se concluir que a introdução nos currículos das escolas do sistema educacional baiano, da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, atende a uma expectativa de grande parte da população interessada na compreensão do ser brasileiro e baiano; para tanto, acresce o fato de que a contribuição do CEAO, seja na preparação como na assistência à execução da programação que se pretende, e que se acha constante do processo, atende perfeitamente ao que se espera da introdução da disciplina nas escolas.

A operacionalização deverá ser discutida pelo órgão competente da SEC, como órgão supervisor da disciplina, no caso, o CEAO e as escolas interessadas na implantação, a fim de que se faça de maneira gradual, em vistas ao objetivo a ser alcançado.

CONCLUSÃO E VOTO:

Pelo exposto, somos de parecer que não existe impedimento de ordem legal para que a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, possa ser oferecida, a nível de 1º ou 2º grau, por escolas particulares ou da rede oficial, que assim desejem fazê-lo. A referida disciplina pode constar da parte diversificada dos currículos dos supracitados graus



ROSCRITICA

de ensino, sem que dependa de prévia aprovação por parte do Conselho Estadual de Educação, de acordo com a legislação em vigor.

Salvador, 15 de maio de 1985

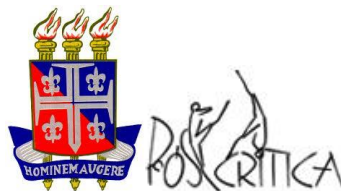
Cons. Raymundo José da Matta — Presidente do CEE

Consa. Yolanda Piya Pinto — Presidente CCEP


Cons. Enoch Senna Souza — Presidente CE 1º e 2º graus

Cons. José Hamilton Almeida Barros — Relator


Cons. Solon Santana Fontes.



ANEXO E: Concluintes do PROESP/Letras - Alagoinhas

Matrícula	Nome	Período do Aluno
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		
SAGRES ACADÊMICO		
RELAÇÃO DOS ALUNOS INATIVOS		
Emissão: 15/06/2015 09:47		
Página: 1 de 2		
		
Curso: 554 - LETRAS - LICENCIATURA		
Currículo: LICENCIATURA - 20032		
Periodicidade: Semestral		
Turno: NOTURNO		
Matrícula	Nome	Período do Aluno
Período/Forma Saída:		
20061/ Conclusão do Curso		
500320020	ALEXANDRINA BATISTA DE CARVALHO	
500320039	ALTHAIR ROSARIO DAMASCENO	
500320047	ANA DEBORA ROCHA REIS	
500320063	ANA MARIA DOS SANTOS	
500320098	ANA RUTH DE OLIVEIRA SANTOS	
500320500	ANDRÉA SOUZA LIMA	
500320101	CLAÚDIA FABIANA FERREIRA DA SILVA DE DEUS	
500320110	EDINA BATISTA CERQUEIRA DE DEUS PIMENTEL	
500320128	ELIANA MARIA FERREIRA FRANCA	
500320144	ELIZETE CORREIA DE SOUZA	
500320152	FLORACI DA SILVA FIGUEREDO	
500320160	GILMARA VERÔNICA DO NASCIMENTO CARVALHO	
500320187	JAQUELINE ALVES BATISTA	
500320527	JOÃO NERES BATISTA	
500320209	JURANIA MARIA SANTOS DO NASCIMENTO	
500320217	LUCIA DA COSTA SANTOS DOS SANTOS	
500320233	LUCILIA MARIA BARRETO FREITAS	
500320225	LUCIMERE SANTOS E SANTOS	6
500320241	LUZIA MARY SILVA MACÊDO	
500320292	MÁRCIA REGINA DE SANTANA LIMA	
500320276	MARIA DE FÁTIMA TAVARES DE ARAUJO NASCIMENTO	
500320284	MARIA AUXILIADORA BRITO PEDREIRA	
500320330	MARIA CELESTE PINHEIRO SILVA	6
500320314	MARIA DAS GRAÇAS CAVALCANTE REIS SILVA	
500320306	MARIA DE FÁTIMA CRISTO SOUZA	
500320250	MARIA DE LOURDES DE JESUS SOUZA SILVA	
500320268	MARIA JOSÉ DOS SANTOS BATISTA	
500320357	MARIA NEIDE RAMOS COSTA	
500320373	MARICELIA CALAZANS DE LIMA ROCHA	
500320390	MARINALVA LIMA SALDANHA FREITAS DO NASCIMENTO	
500320381	MARINALVA RODRIGUES MOREIRA BARBOSA	
500320403	MARLI MONTEIRO DE JESUS ARAÚJO	
500320365	MIRIAM BATISTA DE OLIVEIRA	
500320411	REGINA AMALIA DIAS DE SOUZA OLIVEIRA	
500320519	ROSANA COSTA PIMENTEL DE MATOS	
500320420	SANDRA STELLA CORREIA REIS DOS SANTOS	
500320438	SUZANA MARIA RABELO MAIA COSTA	
500320446	SUZETE MARIA SILVA DOS SANTOS	
500320470	VALDEIR CRISTINA CARVALHO DA PAZ ALMEIDA	
500320489	VERA HELENA RAMOS DA SILVA	
500320497	VERALUCIA INÉZ DOS SANTOS BARRETO	
500320462	YARA JACYENE DE CARVALHO BATISTA	



	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA SAGRES ACADÊMICO RELAÇÃO DOS ALUNOS INATIVOS	Emissão: 15/06/2015 09:47 Página: 2 de 2
Curso: 554 - LETRAS - LICENCIATURA		
Currículo: LICENCIATURA - 20032		
Periodicidade: Semestral		
Turno: NOTURNO		
Matrícula	Nome	Período do Aluno
Período/Forma Saida:		
20061 / Conclusão do Curso		
500320454	YÁRA SANTANA DIAS VITOR	
Total de alunos de 20061 / Conclusão do Curso: 43		
Total do Turno: 43		
Total do Currículo: 43		
Total do Curso: 43		
Total Geral: 43		



Anexo F: Resolução Nº 1/2004 - CNE/CP

Anexo B. Resolução CNE/CP, 1/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

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

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

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.



instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

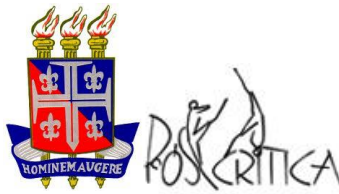
Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP nº 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação



ANEXO G: DCN's para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana

Anexo C. Despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União* de 19/5/2004.

PARECER HOMOLOGADO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez

PROCESSO Nº: 23001.000215/2002-96

PARECER Nº: CNE/CP 003/2004

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 10/3/2004

I – Relatório

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP nº 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais

como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém³ a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.(1) Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial.

Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com

³ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências" Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que "Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos

diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os 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, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em

virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, na pós-abolição.

Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei n° 10639/2003, que alterou a Lei n° 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.



Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raízes africanas. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contêm instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. As ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos⁴, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e

⁴ Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996



às discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são desenvolvimento de suas personalidades (Art. 208, IV).

Educação das Relações Étnico-Raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de terem julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir qual sociedade queremos construir daqui para frente.



Como bem salientou Frantz Fanon⁵, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. 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 visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções

⁵ FRANTZ, Fanon. *Os Condenados da Terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e às discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e às discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira.

Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam

o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, na pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e aos estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso aos conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das que têm raízes africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei nº 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais,

sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei nº 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

Fortalecimento de identidades e de direitos

O princípio deve orientar para:

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- Os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- O combate à privação e violação de direitos;
- A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.



Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações

O princípio encaminha para:

- A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas e mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes

circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;
- Promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas⁶, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁷, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo

⁶ § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996: 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.

⁷ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília, Ministério da Educação, 2001.



de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade.

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas.

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira na pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. Em 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.

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: ao papel dos anciãos e dos griots como guardiães da memória histórica; 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 Zimbábwe; - 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.

O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais;
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais;

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros;
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial;
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei n° 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC;
- 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;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior;
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana,

identificadas e descritas pela Etnomatemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afro-descendentes da atualidade;

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando o combate ao racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana;
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos;
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial;
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes;
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira;

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais;
- 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 a história, a 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);
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo;
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades;
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções;
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de

Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso;

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas;
- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais e em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.



A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (Inciso III do Art. 1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (Inciso IV do Art. 3º) a prevalência dos direitos humanos (Inciso II do Art. 4º) e repúdio ao racismo (Inciso VIII do Art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – Voto da comissão

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- O de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- O de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- O de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
- Diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- Diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- Diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- Diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- Diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;

- Diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- Diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
- Diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, Inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do Inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215º que trata da proteção das manifestações culturais;
- Diante do Decreto nº 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- Diante do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- Diante das Leis nº 7.716/1999, nº 8.081/1990 e nº 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- Diante do Inciso I da Lei nº 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Artigos 26, 26 A e 79 B da Lei nº 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei nº 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) Instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;



b) Recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no site do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora
Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

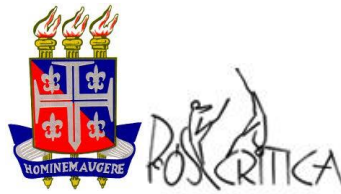
Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro
Marília Ancona-Lopez – Membro

III – Decisão do Conselho Pleno

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente



ANEXO H: Ata de Apresentação de Monografia

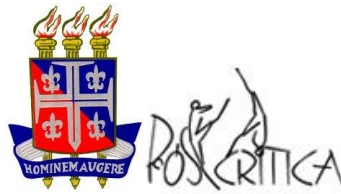


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ – REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO – PROGRAD
PROGRAMA DE FORM. PARA PROFESS. DO ESTADO – MODALIDADE PRESENCIAL

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

Aos quatro dias do mês de maio ano de dois mil e sete. Às quinze horas estiveram reunidos no auditório do Departamento de Educação, Campus II, situado na Rodovia Alagoinhas/Salvador, Km 03, Br 110, do município de Alagoinhas do Estado da Bahia, CEP: 48040-210, a Coordenadora Áurea da Silva Pereira Santos e as professoras Mestra, orientadora da monografia, Maria de Fátima Berenice da Cruz e a professora Mestra Maria José da Silva Lopes, convidada e todos os professores-alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas do Município/Pólo Alagoinhas e membros da comunidade. A reunião teve como finalidade a apresentação pública das monografias pelos professores-alunos e a devida defesa por seus respectivos autores, como também a avaliação pelas bancas examinadoras formadas pelos professores orientadores presentes. A temática apresentada foi a seguinte: **A escolarização da Literatura Infantil no Ensino Fundamental I: Uso de Práticas Leitoras**. Cujas autoras presentes são: Alexandrina Batista Carvalho, Ana Débora Rocha Reis, Gilmara Verônica do Nascimento Carvalho e Maria das Graças Cavalcante Reis Silva. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota 10,0 (dez) depois da arguição pública dos autores. Não havendo mais nada a tratar a reunião foi encerrada às...15:40 hs...horas pelo Coordenadora, da qual lavrei a presente Ata, e como Secretario "ad hoc", vai assinada por mim, pela Coordenadora e pelos Professores supracitados. Alagoinhas, 04 de maio de 2007. *Fóbre Silveira*

Bispo, Maria de Fátima B. de Cruz, Maria José da Silva Lopes, Alexandrina Batista Carvalho, Ana Débora Rocha Reis, Gilmara Verônica do Nascimento Carvalho, Maria das Graças Cavalcante Reis Silva, João de Deus.



ANEXO I: Ata de Apresentação de Monografia

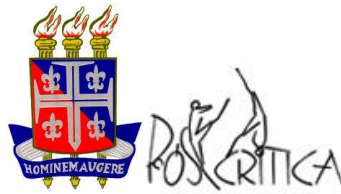


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ – REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO – PROGRAD
PROGRAMA DE FORM. PARA PROFESS. DO ESTADO – MODALIDADE PRESENCIAL

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

Aos quatro dias do mês de maio ano de dois mil e sete. Às dezesseis horas estiveram reunidos no auditório do Departamento de Educação, Campus II – Alagoinhas, situado a rua Rodovia Alagoinhas – Salvador – Br 110 – Km 03 da cidade Alagoinhas do Estado da Bahia, a Coordenadora Áurea da Silva Pereira Santos, e as professoras Mestra, orientadora da monografia, Maria de Fátima Berenice da Cruz e professora Mestra Maria José da Silva Lopes, convidada, e todos os professores-alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas do Município/Pólo Alagoinhas e membros da comunidade. A reunião teve como finalidade a apresentação pública das monografias pelos professores-alunos e a devida defesa por seus respectivos autores, como também a avaliação pelas bancas examinadoras formadas pelos professores orientadores presentes. A temática apresentada foi a seguinte: **Análise do livro didático da primeira série do ensino fundamental II: uma proposta de revisão.** Cujos autores presentes são: Althair Rosário Damasceno, João Neres Batista, Lucília Maria Barreto Freitas e Lucimêre Santos e Santos. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois da arguição pública dos autores. Não havendo mais nada a tratar a reunião foi encerrada às 17:00 horas pela Coordenadora, da qual lavrei a presente Ata, e como Secretário “ad hoc”, vai assinada por mim, pela Coordenadora e pelos Professores supracitados.

Alagoinhas, 04 de maio de 2007. Pedro Aluis Bispo, Orientadora de Sistema D. de Ensino, Maria José da Silva Lopes, João Neres Batista, Lucimêre Santos e Santos, Lucília Maria Barreto Freitas, Althair Rosário Damasceno, João de S. S.



ANEXO J: Ata de Apresentação de Monografia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ – REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO – PROGRAD
PROGRAMA DE FORM. PARA PROFESS. DO ESTADO – MODALIDADE PRESENCIAL

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

Aos onze dias do mês de maio ano de dois mil e sete, às 13 h e 45 min. estiveram reunidos no auditório do Departamento de Educação, Campus II – Uneb, situada a Rodovia Alagoinhas – Salvador – Br 110 – km 03 da cidade de Alagoinhas do Estado da Bahia, a Coordenadora Áurea da Silva P. Santos, e as professoras orientadoras das monografias, Ana Regina da S. Dias e Ana Carla Evangelista Ramalho Lima, e todos os professores-alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas do Município/Pólo Alagoinhas e membros da comunidade. A reunião teve como finalidade a apresentação pública das monografias pelos professores-alunos e a devida defesa por seus respectivos autores, como também a avaliação pelas bancas examinadoras formadas pelos professores orientadores presentes. As temáticas apresentadas foram as seguintes: **1ª Avaliação da Produção Textual dos Alunos.** Cujos autores presentes são: Maricélia Calazans de Lima Rocha, Valdeir Cristina C. da Paz Almeida, Vera Helena R. da Silva e Yara Jacylene de Carvalho Batista. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois da arguição pública dos autores. **2ª A Leitura como Instrumento de Inserção na Vida Social.** Cujos autores são: Ana Maria dos Santos, Maria Auxiliadora Brito Pedreira, Maria de Fátima Cristo Souza e Marli Monteiro de Jesus Araújo. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois da arguição pública dos autores. **3ª Inclusão de Alunos com Necessidades Auditivas na rede Pública Escolar.** Cujos autores presentes são: Maria Celeste Pinheiro Silva, Mirian Batista de Oliveira e Suzana Maria Maia Costa. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois da arguição pública dos autores. Não havendo mais nada a tratar a reunião foi encerrada às 16:00 horas pela Coordenadora, da qual lavrei a presente Ata, e como Secretário “ad





POSCRITICA

hoc", vai assinada por mim, pela Coordenador e pelos Professores
supracitados. Bloco 11, 11 de maio de 2007.
Pedro Alves Bispo, Ana Regina da S. Dias,
Ana Carla Kawakho Evangelista Lima, Ana Maria dos Santos,
Nirivau Batista de Oliveira
Maria Celeste Figueiro Silva, Valdir Cristina Carvalho
de Paz Almeida, Maricelia Balazans de Lima
Recha, Suzana Maria Ribeiro da Costa, Maria Auxiliadora
Brito Pedreira, Yara Jayene de Carvalho Batista, Marli
Monteiro de Jesus Araujo, Maria de Sotima Brito Souza,
Vera Helena Ramos da Silva, Juarez de S. P. Santos.



ANEXO K: Ata de Apresentação de Monografia



 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ – REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO – PROGRAD
PROGRAMA DE FORM. PARA PROFESS. DO ESTADO – MODALIDADE PRESENCIAL

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

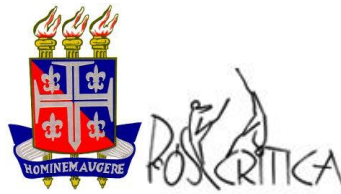
A quatorze dias do mês de maio ano de dois mil e sete. Às quatorze horas estiveram reunidos no auditório do Departamento de Educação, Campus II – Uneb, situada a Rodovia Alagoinhas – Salvador – Br 110 – km 03 da cidade de Alagoinhas do Estado da Bahia, a Coordenadora Áurea da Silva Pereira Santos, e os professores orientadores das monografias, Ana Regina da S. Dias e Edivaldo Conceição Santos, e todos os professores-alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas do Município/Pólo Alagoinhas e membros da comunidade. A reunião teve como finalidade a apresentação pública das monografias pelos professores-alunos e a devida defesa por seus respectivos autores, como também a avaliação pelas bancas examinadoras formadas pelos professores orientadores presentes. As temáticas apresentadas foram as seguintes: **1ª A Ineficácia das Atividades de Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I na Construção do Letramento.** Cujos autores presentes são: Cláudia Fabiana ferreira da Silva de Deus, Elizete Correia de Souza e Jaqueline Alves Batista. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois da arguição pública dos autores. **2ª As Linguagens Artísticas e o Ensino de Língua Portuguesa: um diálogo possível.** Cujos autores são: Édina Batista Cerqueira, Rosana Costa Pimentel de Matos e Suzete Maria Silva dos Santos. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois da arguição pública dos autores. **3ª A Utilização do Texto Literário no Livro Didático da 6ª Série: uma contribuição para a pratica da leitura.** Cujos autores presentes são: Ana Ruth de Oliveira Santos, Lúcia da Costa Santos dos Santos e Veralúcia Inês dos Santos Barreto. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois da arguição pública dos autores. **4ª Ensino-Aprendizagem: A Inclusão Social do Negro nas Musicas**



POSCRITICA

Contemporâneas de Autores Baianos. Cujos autores presentes são: Andréa Souza Lima, Floraci da Silva Figuerêdo, Luzia Mary Silva Macedo e Sandra Stella Correia Reis dos Santos. Os professores examinadores aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (10,0) depois de arguição pública dos autores. Não havendo mais nada a tratar a reunião foi encerrada às dezessete horas e vinte minutos pela Coordenadora, da qual lavrei a presente Ata, e como Secretário "ad hoc", vai assinada por mim, pela Coordenadora e pelos Professores supracitados. Alegorópolis, 14 de maio de 2007. Pedro

Alto, *[assinatura]*, Ana Regina da S. Dias, *[assinatura]*, Cláudia Patrícia Ferreira da Silva de Deus, *[assinatura]*, Luciana dos Santos Barreto, Edina Batista Lequeira, *[assinatura]*, Suzete Correia de Souza, Luzia Mary Silva Macedo, Floraci da Silva Figuerêdo, Leucina da Costa Santos dos Santos, Sandra Stella Correia Reis dos Santos, Rosana Costa Pimentel dos Santos, Ana Klatt de Oliveira Santos, Suzete Maria Silva dos Santos, Andréa Souza Lima, *[assinatura]*.



ANEXO L: Ata de Apresentação de Monografia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ – REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO – PROGRAD
PROGRAMA DE FORM. PARA PROFESS. DO ESTADO – MODALIDADE PRESENCIAL

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

Aos quinze dias do mês de maio do ano de dois mil e sete, às quatorze horas, estiveram reunidos na sala 05 (cinco) do Departamento de Educação, Campus II – Uneb, situada a Rodovia Alagoinhas – Salvador – Br 110 – km 03 da cidade de Alagoinhas do Estado da Bahia, a Coordenadora Áurea da Silva Pereira Santos, e as professoras Maria José de Oliveira Santos, orientadora das monografias, Iraci Gama Santa Luzia, convidada, e todos os professores-alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas do Município/Pólo Alagoinhas e membros da comunidade. A reunião teve como finalidade a apresentação pública das monografias pelos professores-alunos e a devida defesa por seus respectivos autores, como também a avaliação pelas bancas examinadoras formadas pelas professoras orientadores presentes. As temáticas apresentadas foram as seguintes: **1ª Oralidade e práxis pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: um olhar em uma sala de aula de 7ª série (Alagoinhas – Bahia)**. Cujas autoras presentes são: Jurânia Maria Santos do Nascimento, Maria de Fátima Tavares A. Nascimento e Yara Santana Dias Vitor. As professoras examinadoras aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (dez) depois da arguição pública das autoras. **2ª O olhar do educando e do educador do ensino fundamental (5ª série) sobre as narrativas orais (Inhambupe – Bahia)**. Cujas autoras são: Eliana Maria Ferreira França, Maria Neide Ramos Costa, Marinalva Lima Saldanha e Regina Amália Dias de Souza Oliveira. As professoras examinadoras aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (dez) depois da arguição pública das autoras. **3ª A construção do letramento na quinta série do ensino fundamental II e suas implicações pedagógicas – Aramari -Bahia**. Cujas autoras presentes são: Márcia Regina Santana Lima, Maria de Lourdes de Jesus Souza Silva, Maria José dos Santos Batista e Marinalva Rodrigues Moreira. As professoras

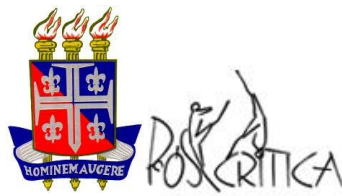


POSCRITICA

examinadoras aceitaram a monografia e deram o parecer expresso pela nota (dez)
depois da arguição pública das autoras. Não havendo mais nada a tratar a
reunião foi encerrada às 16h pela Coordenadora, da qual lavrei a
presente Ata, e como Secretário "ad hoc", vai assinada por mim, pela
Coordenadora e pelos Professores supracitados. *Alagoinhas, 15*

de maio de 2007. Pedro Alves Bispo, Maria
João de Oliveira Santos, Inácio da Silva Sáez,
Márcia Regina de Santana Lima, Juliana
Maria Santos do Nascimento, Yara Santana dos Reis,
Marinalva Rodrigues Moreira, ^{Helena Maria Almeida}

Maria José dos Santos Batista, Maria de Lourdes
de Jesus Souza Silva, ^{Maria Alice Ramos}
Marinalva Lima Salgueiro, Regina Lucia Dias de
Souza Pereira, José de Jesus P. ^{da}
Maria de Fátima Torres de Azevedo ^{Carmona}



APÊNDICES



APÊNDICE A: Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS II ALAGOINHAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL

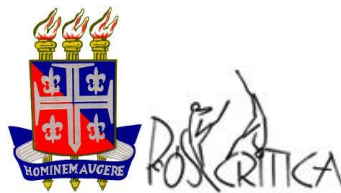
Eu,

compreendi o trabalho de investigação intitulado “Recordar é preci[o]so: memórias da Cultura Afro-Brasileira no PROESP/Letras no Pólo de Alagoinhas-BA” da pesquisadora Iramayre Cássia Ribeiro Reis. Estou informada de que dadas mediante as entrevistas semi estruturadas serão utilizadas para fins específicos deste trabalho e que os resultados desta investigação servirão para todos(as) os(as) profissionais de educação que dialoguem com a temática que envolva as relações étnico-raciais. Os dados obtidos serão confidenciais e de responsabilidade dos(as) profissionais envolvidos na investigação e após a publicação dos resultados, as entrevistadas não serão identificadas.

Alagoinhas-BA, ____ de _____ de _____.

ASSINATURA DA COLABORADORA DA INVESTIGAÇÃO

Iramayre Cássia Ribeiro Reis
PESQUISADORA RESPONSÁVEL



APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista com as Professoras Egressas do PROESP/Letras - Alagoinhas

Entrevista realizada no dia _____ de _____, na Instituição Escolar com vista a coleta e produção de dados da pesquisa de Iramayre Cássia Ribeiro Reis, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, sobre a apropriação dos conhecimentos teórico-científicos construídos no interior da Cultura Afro Brasileira no curso PROESP/Letras-Alagoinhas.

1. Fale-me de você. Quem é você?
2. Você ensina há quantos anos? Atualmente, atua em que etapa da Educação Básica?
3. No Programa Especial de Graduação do Estado – Curso de Licenciatura em Letras, você desenvolveu a percepção de diferentes contextos interculturais que, inclusive, era uma das habilidades propostas pelo curso?
4. Sobre a história do negro no Brasil, o que você tem conhecimento?
5. Você conhece a Lei Nº 10.639/2003? Conhece o conteúdo de que trata esta Lei?



6. Você conhece os dispositivos legais previstos na Lei Nº 10.639/2003 que tratam sobre as relações étnico-raciais?

7. Você teve acesso a Lei 10.639/2003 e aos seus dispositivos legais no interior da disciplina Cultura Afro Brasileira no PROESP/Letras?

8. Que papel você atribui à Lei 10.639/2003?

9. No seu curso de formação inicial, como foi vista a discussão sobre a questão étnico-racial?

10. Como você definiria o termo “Cultura Afro Brasileira”?

11. No seu curso, como foi o trabalho desenvolvido no interior da disciplina Cultura Afro Brasileira?

12. Qual a sua avaliação em relação a esta disciplina?

13. Houve algum impacto da disciplina Cultura Afro Brasileira cursada no PROES/Letras na sua prática pedagógica? Ou seja, você se lembra das contribuições da disciplina Cultura Afro Brasileira para a sua vida profissional?



14. Quais os saberes trabalhados por você, no contexto de sua sala de aula, a partir da sua vivência com a disciplina Cultura Afro Brasileira no seu curso de graduação?

15. O que quer acrescentar?