



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**LUIZ GUSTAVO SANTOS DA SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS /AFROUNEB :  
“EXPERIÊNCIAS” NARRADAS EM SANTO ANTONIO  
DE JESUS / BA**

**SALVADOR - BAHIA  
2011**

LUIZ GUSTAVO SANTOS DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS /AFROUNEB:  
“EXPERIÊNCIAS” NARRADAS EM SANTO ANTONIO  
DE JESUS / BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos.

**SALVADOR - BAHIA  
2011**

## Ficha Catalográfica

### Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Luiz Gustavo Santos da  
Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais /  
AFROUNEB “experiências” : narradas em Santo Antonio de Jesus – BA  
Luiz Gustavo Santos da Silva. – Salvador, 2011.  
113f.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Campus I. 2011.

Contém referências.

1. Educação permanente - Etnicismo. 2. Identidade racial – Educação permanente - Professores. I. Mattos, Wilson Roberto de. II. Universidade do Estado da Bahia.

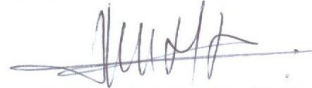
CDD: 370.71

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS / AFROUNEB: "EXPERIÊNCIAS" NARRADAS EM SANTO ANTÔNIO DE JESUS/BA"**

**LUIZ GUSTAVO SANTOS DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 29 de novembro de 2010, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



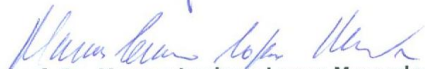
**Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em História  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



**Prof. Dr. Francisco Carlos Cardoso da Silva**  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



**Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



**Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Sociologia e Antropologia .  
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

*Dedico este trabalho a todos/as os/as educadores/as que fazem das questões étnico-raciais suas práticas pedagógicas cotidianas.*

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de Mestrado talvez seja um primeiro trabalho acadêmico de peso, então, acaba se tornando um filho primogênito. Um filho cuja concepção envolve um verdadeiro exército de “pais” e “mães” que contribuem, em maior ou menor grau, para a sua existência e sem os quais não seria possível a sua realização. Certamente, será impraticável nomear cada um desses tantos pais e mães, fundamentais para que este trabalho se realizasse. No entanto, gostaria de registrar a minha sincera gratidão a algumas dessas pessoas e entidades.

Agradeço primeiramente a Deus e aos Orixás que regem a minha vida, por me darem força e alento nos momentos difíceis e por me proporcionarem, a cada dia, a lucidez de perceber a renovação e o sentido de viver.

Aos meus ancestrais, humildade e devoção.

Aos meus pais, que mesmo distantes geograficamente, me olham serenamente e torcem por este filho nem sempre tão presente. A Vânia, querida amiga e companheira, por acreditar em mim e mostrar-se sempre incansável no entusiasmo e apoio incondicionais. Sem palavras...

Ao professor/orientador Wilson Roberto de Mattos, referência enquanto intelectual e pessoa, amigo que acompanha minha trajetória desde a época da graduação. Além do profissionalismo e dedicação, pela paciência e compreensão.

À professora Delcele Mascarenhas Queiroz e ao professor Marcos Luciano Messeder, pela disponibilidade, pelas valiosíssimas contribuições na pesquisa, direcionamentos e palavras de incentivo.

Às professoras Claudia Pons Cardoso e Marluce Macêdo, pela prova de amizade e pelas contribuições também muito importantes.

À professora Kathia Marise, com quem partilhei meus primeiros passos na pesquisa científica. Obrigado pelo depósito de confiança.

Ao professor Denílson Lessa (Campus V). Aos/às professores/as que se dispuseram a contar um pouco das suas histórias.

Aos/às meus/minhas amigos/as unebianos/as de longa data: Reinaldo (mano velho), Andréia, Letícia, Naiana, Wilkens, José Marcelo, Gilson, Silvana Bispo, Alaíze, Wanderson, Guilherme.

Aos colegas e amigos do PPGEduc: Lilian, Dalva, Roberto, Maristela, Tânia, Nívea, Juliana (secretaria) do programa.

Aos meus amigos da Fazenda Grande do Retiro, Joel e Miro.

À FAPESB – Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa na Bahia, pelo financiamento da pesquisa.

Enfim, a todos/as que torceram pelo meu sucesso.

*Quanto mais esquecido de si mesmo está  
quem escuta, tanto mais fundo se grava  
nele a coisa escutada.*

*(Walter Benjamin)*



## RESUMO

O presente estudo se propôs a analisar as “experiências” com as questões étnico-raciais de seis professores/as das séries finais do ensino fundamental que passaram pela formação continuada de professores do Programa Afrouneb, ocorrido em 2006, na cidade de Santo Antonio de Jesus / BA. O Programa AFROUNEB - Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária – voltou-se para uma formação complementar de professores/as (Curso de formação continuada com 250 professores/as do ensino fundamental). Destinou-se a professores/as da área de Ciências Humanas, em exercício docente na rede pública de ensino e foi oferecida em 03 (três) módulos de 30 (trinta) horas cada, totalizando 90 (noventa) horas, nos cinco Departamentos da UNEB – Universidade do Estado da Bahia e municípios envolvidos: Salvador, Alagoinhas, Senhor do Bonfim, Santo Antonio de Jesus e Itaberaba. A pesquisa pretendeu perceber como as discussões relacionadas às questões étnico-raciais situam estes/as mesmos/as em sala de aula, no seu cotidiano. Através das narrativas, utilizando os procedimentos metodológicos das histórias de vida, inseridas no campo da História oral, refletir sobre o impacto do curso na formação das identidades/subjetividades destes/as professores/as e nas suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores e relações étnico-raciais; “Experiência”; Cultura; Diferença; Subjetividades.

## ABSTRACT

The present study aims to examine the “experience” with ethnic and racial issues of six teachers/those in the grades of elementary school who through the continuing education of teachers Afrouneb Program, held in 2006 in the town of Santo Antonio de Jesus / BA. The program AFROUNEB - Affirmative action, racial equality and social commitment in building a new campus culture - turned to a further training of teachers / the (continuing education course with 250 teachers / those in elementary school). Was aimed at teachers / those of the Human Sciences in teaching practice in public schools and was offered in three (03) modules (30) hours each, totaling 90 (ninety) hours in five departments of UNEB - University of Bahia State and municipalities: Salvador, Alagoinhas, Senhor do Bonfim, Santo Antonio de Jesus and Itaberaba. Intended to see how the discussions related to ethnic and racial issues they are located / the same / as in the classroom, in their routine. Through narratives, using the methodological procedures of the life stories, set in the field of oral history, reflect on the impact of the course in the formation of identities / subjectivities of / the teachers / them and in their teaching.

**Keywords:** Continuing education of teachers and ethno-racial relations; “Experience”; Culture; Difference; Subjectivities.

**LISTA DE TABELAS**

**TABELA 01.....51**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM CONCEITO PLURAL.....	23
2.2 O CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS MUDANÇAS.....	25
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	
3.1 POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS DA HISTÓRIA ORAL.....	28
3.2 AFIRMANDO A ESCOLHA METODOLÓGICA.....	30
3.3 ENTREVISTA NARRATIVA: PROXIMIDADE COM OS/AS INTERLOCUTORES/AS.....	32
3.4 A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL DE VIDA PENSADA ALÉM DOS ENCADEAMENTOS CRONOLÓGICOS.....	34
<b>4 EDUCAÇÃO E RACISMO</b>	
4.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA ESTEIRA DOS “SABERES CIENTÍFICOS”; EPISTEMICÍDIO E PRÁTICA CIENTÍFICA GENERIFICADA.....	39
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (PROGRAMA AFROUNEB) E A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA OS/AS DOCENTES: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA EM SANTO ANTONIO DE JESUS/BA.....	43
<b>5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CULTURA E DIFERENÇA</b>	
5.1 CULTURA.....	56
5.1.1 Lei 10.639/03 e Educação das relações étnico-raciais: Cultura dispendo suas “peças” no jogo das práticas pedagógicas dos/as docentes em sala de aula.....	59
5.1.2 Tecendo as tramas.....	64

<b>5.1.3 Cultura negra em algumas escolas municipais de Santo Antonio de Jesus: uma questão superada?.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1.4 Mas a Cultura Negra pode ser pensada além... Algumas perspectivas.....</b>	<b>71</b>
<b>5.2 DIFERENÇA.....</b>	<b>75</b>
<b>5.2.1 Diferenças interseccionalizadas: posicionando as narrativas das professoras.....</b>	<b>80</b>
<b>6 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: “EXPERIÊNCIA”, SUBJETIVIDADES</b>	
<b>6.1 “EXPERIÊNCIA”.....</b>	<b>84</b>
<b>6.1.2 Representações e discursos acerca da <i>mulher negra</i>: como respondem as docentes?.....</b>	<b>89</b>
<b>6.2 SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>91</b>
<b>6.2.1 Uma subjetividade “mestiça” e nacional. A articulação de um pensamento racista.....</b>	<b>96</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Algumas discussões relativas às relações raciais fizeram parte da minha vida acadêmica de forma contundente na graduação. Questões como racismo, diversidade étnico-racial, cultura afro-brasileira, formação continuada de professores/as para a educação das relações étnico-raciais, dentre outros temas, despertaram em mim amplo interesse como estudante do curso de História do Campus V, localizado no município de Santo Antonio de Jesus - BA. Devo admitir que esse “despertar” para as questões citadas não ocorreu logo após meu ingresso na Universidade do Estado da Bahia no ano de 2000. Ele ocorreu sim, de forma gradual e com maior intensidade após o ingresso da primeira turma de alunos/as cotistas, em 2003.

A cota mínima de 40% de vagas para candidatos/as afrodescendentes, oriundos de escolas públicas trouxe, a meu ver, uma demanda por questões que há muito urgiam serem debatidas, principalmente nos cursos de graduação. Sem sombra de dúvidas, essa ação é uma dentre tantas outras que fazem parte do programa de Ações Afirmativas dessa universidade, forjou em mim uma subjetividade mais inconformada com a situação das populações negras.

Acredito que essas discussões ganhavam intensidade, num contexto mais amplo, principalmente por conta de algumas políticas públicas direcionadas às populações negras (ações afirmativas). Merece destaque a inserção do ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana nos currículos da Educação do Ensino Fundamental e Médio. A Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos escolares. Em 2008, essa lei foi substituída pela Lei 11.645/08 que inclui também o ensino de História e Cultura Indígena.

Participei, nesse mesmo ano de 2003, da criação do grupo Nyanga. Grupo constituído, em sua maioria, por estudantes negros/as do Campus V da UNEB.

Vinculado ao Laboratório de Cultura Negra<sup>1</sup> e ao Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional – ambos localizados em Santo Antonio de Jesus - o grupo

---

<sup>1</sup> O Laboratório de Cultura Negra, aprovado pelas instâncias deliberativas do Departamento de Ciências Humanas – Campus V – da Universidade do Estado da Bahia, órgão proponente desta proposta de Projeto com estrutura e características dos chamados NEAB's, foi implantado em 1999, com o objetivo, mais amplo, de desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas às experiências históricas, culturais, sociais,

desenvolvia palestras e oficinas em escolas da rede pública (municipal e estadual) e em escolas privadas, tal como em associações comunitárias e projetos sociais localizados no município e cidades da região.

Temas variados, associados às populações negras eram debatidos nessas palestras, oficinas e encontros do grupo. Dentre tantos assuntos, um que efetivamente despertava meu interesse era aquele relacionado às discussões que envolviam a formação continuada de professores/as para as relações étnico-raciais.

Vale ressaltar que essas discussões não aconteciam, evidentemente, sem tensões. Em muitos momentos, nas escolas onde palestrávamos, onde produzíamos oficinas ligadas aos temas mencionados ou mesmo no âmbito da universidade - nos encontros do grupo -, não foram poucas às vezes em que fomos, eventualmente, apontados/as como “radicais”, acusados/as de propormos um “racismo às avessas”.

Todas essas experiências fazem parte da minha trajetória acadêmica.

Por ocasião da minha atuação como monitor/bolsista de iniciação científica do Programa Afrouneb<sup>2</sup>, em 2006, tive a oportunidade de observar de perto várias questões que envolvem a formação continuada de professores/as para as relações étnico-raciais.

O Programa AFROUNEB - Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária – voltou-se para uma formação complementar de professores/as (Curso de formação continuada com 250 professores/as do ensino fundamental). Destinou-se a professores/as da área de Ciências Humanas, em exercício docente na rede pública de ensino e foi oferecida em 03 (três) módulos de 30 (trinta) horas cada, totalizando 90 (noventa) horas, nos cinco Departamentos da UNEB – Universidade do Estado da Bahia e municípios envolvidos: Salvador, Alagoinhas, Senhor do Bonfim, Santo Antonio de Jesus e Itaberaba.

Segundo seus princípios, essa ação específica voltada para a formação em serviço buscou articular a formação pessoal, profissional e institucional deste grupo de docentes,

---

políticas e pedagógicas das populações negras na Bahia e no Brasil. O referido Laboratório é composto por professores/as – doutores/as e mestres/as – estudantes de graduação e de pós-graduação, funcionários e representantes da comunidade externa da região na qual se localiza o Departamento. Extraído do site: <http://www.afrouneb.uneb.br/> em 15/08/2010.

<sup>2</sup> Através de edital público, o Ministério da Educação/SESU- Secretaria de Educação Superior e SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, convocou no ano de 2005, Instituições Públicas de Educação Superior a apresentarem projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão universitária, no âmbito do UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior. A Universidade do Estado da Bahia concorreu neste Edital e foi selecionada, com o “PROGRAMA AFROUNEB - Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária”, tendo como Núcleo proponente o Laboratório de Cultura Negra do Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus V.

subsidiando e fomentando a construção de uma nova prática pedagógica que interiorizasse nos seus fundamentos, a importância histórica das experiências das populações negras na Bahia, no Brasil e na África.

A primeira versão do Afrouneb voltou-se para professores/as da rede pública municipal, preferencialmente docentes do programa Rede Uneb 2000. O programa mencionado era um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, inserido na nova política de qualificação docente do MEC, voltado para a formação do profissional que atuasse nas quatro primeiras séries do ensino fundamental da rede pública a ser desenvolvido nos municípios das microrregiões dos *campi* da Uneb.

A sua proposta pedagógica apresentava como referencial básico a indissociabilidade entre a teoria e prática, demonstrada principalmente pela valorização da ação docente do/a professor/a–aluno/a, onde o cotidiano da sala de aula é objeto de constante supervisão, discussão e análise.

Considerando-se a regência de classe uma prática continuamente avaliada e revisada, a atuação do/a professor/a-aluno/a era computada como atividade discente indispensável à sua formação no curso. O curso teve duração de dois anos, perfazendo uma carga horária de 2.670, com um total de 104 créditos.

Bem, acredito que falar em formação docente no Brasil é remeter-se a um cenário complexo, permeado de inquietações. Discorrer sobre formação continuada de professores/as para as relações étnico-raciais acrescenta mais complexidade ao debate, ainda que imprescindível.

Pensar as questões que envolvem as relações étnico-raciais no contexto educacional e, especialmente, no âmbito de um curso de formação continuada de professores/as é extremamente importante, uma vez que a educação no Brasil sempre esteve, ao menos no plano discursivo, preocupada com a formação do cidadão e do brasileiro, mas, sempre manteve ausentes aportes pedagógicos que considerassem a diversidade étnico-racial, indicando explicitamente que cidadania e que identidade eram pretendidas.

Pensamos, de acordo com Nóvoa (1995), que os/as professores/as constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas, e, sobretudo, por adesão a um conjunto de valores. Segundo o autor:

É conveniente investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino faz-se à custa deste saber experiencial, podendo até adaptar-se a expressão de Giddens e denunciar o “seqüestro da



experiência”. Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual (NÓVOA, 1995, p. 36).

O que acrescenta esse autor é a reconceitualização do sujeito, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais. Afirmando que essas questões não podem estar desvinculadas da formação do/a professor/a, pois estes/as, ao adentrarem esses espaços de formação continuada, trazem consigo *histórias de vida* carregadas de culturas, visões de mundo, vivências, formações identitárias, etc. Evidentemente, esses fatores influem sobremaneira nas suas práticas pedagógicas.

Será que os cursos de formação continuada de professores/as dão a devida importância a isso?

Apoiando-se nessas perspectivas, a presente pesquisa parte de uma pergunta que a orienta: Como as “experiências” com as questões étnico-raciais, ocorridas em momentos da vida e mesmo com o próprio Programa Afrouneb, mais especificamente, posicionam os/as docentes que participaram da formação, em sala de aula, no seu próprio cotidiano? Ou mesmo: Como essas experiências - que constituem esses sujeitos, em termos subjetivos - são expressas em sala de aula?

Faço a análise dos relatos orais - lançando mão dos procedimentos metodológicos das denominadas *histórias de vida*, estas inseridas no campo da História Oral - de seis docentes (um professor e cinco professoras) das séries finais do ensino fundamental na cidade de Santo Antonio de Jesus/BA. Esses/as professores/as freqüentaram as aulas do curso de formação continuada para as relações étnico-raciais do Programa Afrouneb, na mesma cidade. Os relatos foram colhidos ao longo do ano de 2010 e o último relato foi obtido em 2011.

A escolha dos/as professores/as foi definida previamente entre aqueles/as que, além do próximo contato pessoal comigo, mantinham regularmente presentes discussões relativas às questões étnico-raciais nas escolas em que trabalhavam. Em muitos momentos, enquanto fazia parte do grupo Nyanga, em Santo Antonio de Jesus, fomos convidados/as por esses/as docentes a apresentarmos algumas palestras e oficinas ligadas a tais questões, nas escolas em que lecionavam. Apoio na organização da Semana da Consciência Negra da escola, debates envolvendo as Ações Afirmativas ou mesmo o conteúdo da Lei 10.639/03 eram algumas das funções atribuídas ao grupo.

Talvez um fio condutor entre as discussões que ocorriam na UNEB e nos colégios. Vale lembrar que a Lei 10.639/03, havia dois anos apenas que tinha sido implementada e as discussões a seu respeito eram intensas nesse período.

Para além disso, achei importante selecionar as falas de duas vice-diretoras e uma coordenadora de projetos da Secretaria Municipal de Cultura do município de Santo Antonio de Jesus. As duas vice-diretoras, à época do Afrouneb, eram professoras das escolas em que eventualmente éramos convidados (Nyanga). A atual coordenadora de projetos, à época, era professora de História e participava das reuniões do grupo, além de ter sido também monitora/bolsista do Programa Afrouneb.

O dado do pertencimento racial foi extraído no início da entrevista, perguntado explicitamente como a pessoa se classificava, segundo as categorias do IBGE (pretas, pardas, amarelas, brancas e indígenas). Ressalto que, apesar das categorias do IBGE não contemplarem a categoria negro/a, todos/as os/as professores/as identificaram-se dessa forma. Com exceção de uma professora, que se intitulou parda.

Mesmo classificando-se como negros/os ou pardos/as, a diversidade de aparência física entre eles/elas é considerável. Alguns/algumas com pele mais clara e outros/as com pele mais escura, cabelos crespos e cabelos mais lisos, formas variadas de pentear e tratar os cabelos (tranças, alisamentos, *dread-locks*). Essa diversidade demonstra que não existe uma definição (pelo menos fenotípica) padrão do que seja *ser negro*, na concepção dos/as próprios/as.

As idades variam de 25 a 45 anos. A maioria é solteira, com formação em áreas como Pedagogia, Letras, Geografia, História. Todos/as possuem formação superior.

Durante a coleta dos depoimentos dos/as professores/as foram observadas as experiências com as questões étnico-raciais ao longo de suas vidas e uma dimensão que achei importante: a influência da família na afirmação do pertencimento racial.

Pude verificar também as estratégias pedagógicas adotadas por esses/as docentes quando a questão diz respeito a temática das relações étnico-raciais e como a seleção do material didático é importante nesses momentos.

Percebi a pertinência de determinadas questões surgidas ao longo das entrevistas. Questões que posteriormente tornaram-se tão relevantes que viraram categorias-chave para análise na pesquisa. Cultura é uma delas.

A opção pela história oral de vida encaminhou-me para o registro do relato integral e singular dos/as professores/as, organizado de acordo com cada narrador, no qual emergiram fatos relativos à colônia e à rede das quais faziam parte, mas também situações bem pessoais.

Assim, o corpo da dissertação está dividido da seguinte forma:

No primeiro capítulo, teço um breve panorama da formação de professores/as no Brasil, atentando para a pluralidade de concepções acerca deste conceito. Devo admitir que

não tive a pretensão em aprofundar a questão. Enfoco, também brevemente, as mudanças que vem ocorrendo neste campo de estudos ultimamente.

No segundo capítulo, exponho os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Falo sobre as potencialidades da história oral e afirmo a escolha por tal metodologia.

O terceiro capítulo é composto de dois momentos. Exponho, primeiramente, as políticas de formação de professores/as amparada pelos ditos “saberes” científicos. Falo um pouco do *Epistemicídio* (Santos, 2000) e de como a Ciência possui uma concepção generificada. No segundo momento, ressalto a luta empenhada pelo Movimento Negro e por vários/as intelectuais pela efetivação de uma educação anti-racista. Ressalto a importância do Programa Afrouneb em uma de suas atribuições: a disponibilização de recursos didáticos para os/as docentes que participaram da sua formação. Aqui estabeleço os primeiros diálogos com as narrativas destes/as professores/as.

No quarto capítulo, trago as duas primeiras categorias mais importantes da pesquisa: Cultura e Diferença. Podemos perceber aqui a centralidade do termo Cultura em algumas narrativas e a forma que ela permeia as práticas pedagógicas de alguns/algumas docentes. Faço uma discussão com alguns autores como (Gilroy, 2007; Martins, 2001; Sodré, 2005; Glissant, 2005), que pensam o termo *Cultura Negra* para além de “engessamentos” ou mesmo essencialismos.

Com relação à *Diferença*, teço as discussões a partir da perspectiva de Avtar Brah (2006) e estabeleço uma primeira e breve aproximação com algumas teóricas que discutem gênero, a exemplo de: (Haraway, 2009; Sudbury, 2003; Bairros, 1995).

No quinto e último capítulo, trago as duas últimas principais categorias da dissertação: “Experiência” e Subjetividades. Para a discussão de “Experiência”, dialogo principalmente com Joan Scott (1999), para a qual esta categoria perfaz e constitui o próprio sujeito. Ou mesmo, de acordo com Larrosa (2002), a “experiência” é o lugar da formação do sujeito (LARROSA, 2002).

## 2 BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL

As últimas décadas do século XIX no Brasil foram permeadas por discussões sobre os rumos que o país deveria tomar. O discurso e a política de Estado da elite brasileira foram movidos pelos debates de como construir uma nação "civilizada", alinhada aos novos rumos do progresso e desenvolvimento do capitalismo industrial internacional.

Tendo como referencial a ser seguido o discurso do liberalismo político e econômico vigente em nações consideradas modelos de desenvolvimento, como países da América do Norte e alguns países europeus, capitaneados pela Inglaterra, penetraram no país novas idéias políticas, econômicas, científicas e educacionais.

O período compreendido entre o final do século XIX e primeiros anos do século XX é caracterizado pelo entusiasmo pela educação. O discurso racial, logicamente, dava a tônica dos debates que gravitavam em tornos das políticas educacionais.

Duas gerações de educadores, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia “embranquecer” a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam como “a degeneração de sua população”.

Durante a Velha República e a Era Vargas, eles desenvolveram políticas públicas tanto inspiradas nas correntes intelectuais e científicas internacionais quanto em sua leitura das mazelas do povo brasileiro. Para os “condutores” da expansão e da reforma educacional, a maior parte dos brasileiros - pobres e negros – era presa à classe de *subcidadãos*, altamente propensos à degeneração.

O pensamento racial seguiu ocupando papéis explícitos e implícitos na elaboração da educação pública no decorrer da primeira metade do século XX. Geralmente as decisões sobre a educação eram tomadas por número restrito de cientistas, intelectuais e médicos.

Para Dávila (2006), quando os intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas começaram a implantar a educação pública universal no Brasil na primeira metade do século XX, seus motivos e ações foram influenciados pela ideologia racial em três formas gerais:

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, essa elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, idéias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em

relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça (DÁVILA, 2006, p. 22 - 24).

Configurava-se na sociedade brasileira um ambiente social e cultural no qual proliferavam não só debates e polêmicas, como também iniciativas e realizações no campo da educação. Propostas que incluíam também a sua universalização. Universalização que só irá ocorrer, de forma mais sistemática, no final do século passado, em termos de escolarização básica.

A partir do anos 1960 e 1970, surge entre os educadores críticos a discussão relacionada à enorme massa populacional excluída dos processos de alfabetização no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se desenvolvia. Período em que estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira. Com as pressões dos movimentos populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino começam a crescer, porém, de forma ainda muito limitada e com o foco em apenas um dos segmentos da educação básica: o ensino fundamental (GATTI, BARRETO, 2009).

A Lei 5692/71<sup>3</sup> contribuiu efetivamente para a expansão da demanda do ensino, havendo ampliação também da oferta educacional com o aumento do contingente escolar. A lei aumentou os anos de escolarização obrigatória para 8 anos, abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos. Passa-se a ter a obrigatoriedade de uma habilitação profissional para todos/as que cursassem o então chamado 2<sup>a</sup> grau.

Na lei proposta em 1971, fica claro que a educação para o trabalho é algo desejável pelo governo. A idéia básica é a de que, se o aluno quiser, terá condições de prosseguir até a Universidade, mas, se não quiser ou não puder, poderá arranjar razoáveis empregos quando sair do 2<sup>o</sup> grau. A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os “mais capazes” para a Universidade, dar ocupação aos “menos capazes”, e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 1989).

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Contudo, a lei responde a uma demanda do mercado econômico que se firmava pela necessidade de formar um perfil de trabalhadores que respondesse às exigências do grande capital, denominado pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro, *agente de intervenção do desenvolvimento econômico*.

A profissionalização universal e compulsória de caráter terminal adotada pelo Brasil foi uma opção “caduca” na medida em que tomou uma direção contrária às tendências que ocorriam, desde a década de 70, nos próprios países de economia capitalista, com relação à “qualificação” da força de trabalho. Assim, as bases de legitimação do Estado Militar tratavam de proporcionar uma “igualdade de oportunidades”, num momento em que se acentuavam as diferenças sociais. Ou seja, viam na educação uma forma de resolver os problemas sociais (GERMANO apud BATTISTUS, 1993; LIMBERGER, 1994).

A política educacional tem igualmente a pretensão de suprir um quadro de carência real, que seria diminuir a exclusão das camadas populares da “cultura letrada”. Mas, apesar de significativos contingentes das camadas populares terem tido acesso à escola, a educação proporcionada a esta população foi de segunda categoria e de baixa qualidade. O índice de repetência e evasão escolar manteve-se em níveis elevados<sup>4</sup>.

Em termos de expansão da rede pública de ensino, a consolidação só acontecerá em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, considerando o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima (GATTI; BARRETO, 2009).

Mesmo sendo a luta pela democratização da educação uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data, exigindo a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade, o Estado, de sua parte, ainda vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada.

Com relação ao campo docente, a demanda por professores/as nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos formativos de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados/as, admissão de professores/as leigos, etc.

---

<sup>4</sup> O problema da repetência é uma realidade que há tempos faz parte da educação brasileira. Na década de 1970, a taxa de repetência na primeira série era de 24%, chegando a 30% em 1980 e a 46% em 1995. Quanto à evasão, não houve nenhuma alteração significativa no período, mantendo uma média de 7% entre 1981 e 2002. RIGOTTO, Márcia Elisa, SOUZA, Nali de Jesus. Evolução da Educação no Brasil. Artigo extraído do site: [http://www.nalijosouza.web.br.com/educacao\\_brasil.pdf](http://www.nalijosouza.web.br.com/educacao_brasil.pdf). Em 17/10/2010

Tal expansão pode ter acarretado efeitos negativos no tocante à formação do/a professor/a. Em uma análise sobre as reformas educacionais das décadas de 1960 e 70 e a questão da formação do/a professor/a, Marcos Silva (2001) salienta que tais reformas

[...] Resultaram não só em uma nova desqualificação e desvalorização de professores e alunos de 1º e 2º graus – limitados em suas capacidades de ação/reflexão e cercados em suas possibilidades de organização na sala de aula e na sociedade – como na depreciação de sua formação, incidindo em maior deteriorização das condições salariais, de vida e de trabalho do magistério, profissão que expressa aspectos do contraditório e multidimensionado do processo de dominação e resistência de várias feições, inclusive na sua contínua e crescente ‘feminização’ (SILVA e ANTONACCI apud REIS, 2001, p. 95).

Consequentemente, a formação de professores/as no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem.

Crescimento recente, tomando por base a história da escolarização em outros países e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil.

Busco não fazer uma discussão ampla sobre a história da educação ou sobre formação de professores/as no Brasil e sua vasta literatura, quero apenas ressaltar quão complexo e amplo é o assunto, principalmente quando vinculado às discussões que permeiam o campo que trata das relações étnico-raciais.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM CONCEITO PLURAL

A formação do/a profissional em educação sempre foi um dos problemas mais sérios do processo educacional brasileiro. As recentes discussões a respeito da educação nos alertam, cada vez mais, para a necessidade de reavaliarmos a formação dos/as profissionais envolvidos/as com educação e a exigência de um repensar as suas práticas educacionais.

Refletir sobre essas questões implica avaliar o longo processo de desqualificação pelo qual vem passando os/as profissionais - no caso aqui estudado, das denominadas Ciências Humanas - ao longo das últimas décadas. Esse processo assenta suas bases na supervalorização das habilidades técnicas e de uma pretensa visão de ciência contrária a qualquer reflexão acerca das práticas sociais, em nome do *progresso da humanidade*.

Nos últimos anos, têm aumentado a produção acadêmica e os debates que giram em torno da formação docente, com novas perspectivas sendo incorporadas a este campo de estudos delineando, conseqüentemente, novas problematizações para a pesquisa. Crescem as quantidades de documentos, teses e dissertações sobre a temática.

Alguns fatores somam à complexidade da questão: expansão da escola básica e os esforços de inclusão social que abarcam vários segmentos sociais, demandando um maior número de professores/as em todos os níveis de escolarização; transformações sociais que atingem diversos âmbitos e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa. Para Gatti e Barreto (2009, p.12),

De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante.

Discorrer sobre tal temática implica necessariamente levar em consideração várias dessas dimensões e sua complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita.

A produção teórica é quase infinita e variada o número de teses, artigos, documentos, dissertações, livros que tratam do assunto.

Garcia (1995 apud GONÇALVES & SILVA, 2002, p.16) salienta que “a formação de professores/as deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

Para Nóvoa (1995 apud GOMES ET AL, 2002, p.16), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento crucial da socialização e da configuração profissional”.

Com relação aos documentos oficiais, temos o Plano Nacional de Educação, que dentre alguns requisitos, salienta:

Quaisquer que sejam as modalidades devem obedecer a vários princípios, entre eles: atividade docente como foco formativo; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; inclusão das questões relativas à



educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PNE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 99).

O Documento Final, que subsidiará a construção do próximo Plano Nacional de Educação, que entrará em vigor em 2011, propõe que:

Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DOCUMENTO FINAL, 2010, p. 78-79).

Vários são os caminhos que apontam na direção do que seria uma formação docente substancial e de qualidade. Em contrapartida, quase unânime é a posição daqueles/as que defendem não ser a formação inicial satisfatória, mesmo aquela oferecida em nível superior.

Na literatura educacional, esse *quase* consenso em torno da idéia de que nenhuma formação inicial é suficiente põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação que valorize tanto a prática realizada pelos/as docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do/a professor/a.

Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Nesse momento, grande parte dos estudos e das investigações educacionais redireciona seus interesses, definindo novos objetos e novas abordagens.

## 2.2 O CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS MUDANÇAS

Até a década de 1960, os trabalhos sobre formação docente estavam voltados para a relação entre o processo de ensino e os produtos da aprendizagem, buscando-se a melhor maneira de ensinar, assim como a maneira mais adequada de preparar os/as docentes para utilizá-las.

Os estudos pedagógicos denominados de “críticos”, produzidos a partir da década de 1970, realçam o papel político da atividade docente à medida que mostram as relações entre Estado, classe social, ideologia e educação. “Trabalhos baseados nessa orientação buscam mostrar o controle sobre a atividade docente e a conseqüente desqualificação do trabalho e proletarização do professorado” (SANTOS, 2002, p. 90).

Uma visão mais “determinística” sobre educação vai aos poucos cedendo terreno a interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento chave na compreensão dos fenômenos sociais. De acordo com Santos (2002, p. 91),

Essa mudança de orientação no campo educacional está também relacionada às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelas sociedades nestas últimas décadas e às repercussões que tiveram no campo das ciências sociais, onde novas indagações são colocadas, derrubando velhos mitos, reconfigurando antigas tradições, trazendo novas abordagens para a pesquisa.

A escola passa então a ser vista como uma organização complexa, onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados por suas rotinas, seus rituais e suas tradições. Espaço complexo, atravessado por tensões e conflitos, práticas e experiências sociais os mais variados possíveis.

Com base nesta perspectiva, podemos dizer que as escolas são locais culturais, sociais e econômicos, intrinsecamente vinculados às questões de poder e controle. Lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são ao mesmo tempo seleções e exclusões específicas da cultura mais ampla.

Busca-se agora, enfaticamente, saber como os/as docentes são formados nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial ou mesmo antes. Compreender como suas *histórias de vida* e suas trajetórias profissionais implicam em seus comportamentos e suas práticas em sala de aula, suas perspectivas, visões e concepções sobre educação.

*Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos

identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 1995, p. 16, grifo do autor).

A importância dada às questões que envolvem os aspectos subjetivos que modelam e constroem as identidades dos/as docentes e que essas influenciam nas suas práticas pedagógicas passam a dar a tônica nos estudos sobre formação de professores/as.

Nesse sentido, os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porquê é fundamentalmente indeterminada (MOITA, 1995, p. 113).

Podemos dizer que atualmente multiplicam-se os estudos sobre *histórias de vida* e o processo de construção de subjetividades dos/as docentes, identidades, carreira, processos de formação, constituição dos seus saberes, relações raciais e de gênero<sup>5</sup> na sala de aula, etc.

Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional.

Acreditamos, portanto, que, a partir das possibilidades criadas por esse tipo de metodologia, importantes problematizações e intervenções têm emergido. A própria maneira de pensar o diálogo entre o individual e o contexto sociocultural ganha novos contornos, pois o/a pesquisador/a, ao debruçar-se sobre os dados obtidos no contexto das narrativas dos sujeitos, se depara com o desafio de compreender tais histórias não apenas a partir de suas especificidades, mas também levando em conta o que há de “compartilhado” com as histórias de outros sujeitos.

Assim, cada história de vida, ao mesmo tempo em que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, retrata de algum modo o universo social mais amplo, no qual é inscrito esse percurso.

---

<sup>5</sup> O conceito de “raça” que será utilizado ao longo do texto refere-se a uma construção política e social. “É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder sócio-econômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo” (SOVIK, 2003, p. 2).

Para definir relações de gênero, utilizo o conceito de Joan Scott: “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 2008, p. 114-115).

Sabendo do ganho que tal procedimento pode trazer à pesquisa em Educação, traço, a partir de agora, inicialmente, um panorama a respeito das potencialidades metodológicas da História Oral. Logo após, ratifico a escolha por tal metodologia.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS DA HISTÓRIA ORAL

O campo da escrita da história sofreu significativas mudanças que ainda afetam várias das certezas dos historiadores. Os questionamentos são vários. A própria noção de um tempo fixo ou até mesmo a de “imparcialidade do historiador<sup>6</sup>” são constantemente desafiadas e as posições revistas. A chamada “Nova História” propunha mesmo uma negação das idéias e conceitos criados por uma história “imparcial” (BURKE, 1991).

Reverendo essas posições, a História oral mostra-se inovadora perante seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciados e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada.

Porém, não caímos na idéia equivocada e perigosa de que, trabalhando com as fontes orais, estaríamos dando voz aos grupos ditos “dominados”, denotando assim algum tipo de concessão ou *permissão para narrar*<sup>7</sup>. Isso poderia configurar também certo tipo de polarização, ou seja, a História “de baixo” *versus* a História “de cima”, fatores que contribuem para diluir a especificidade e relevância da história oral.

Durante muito tempo, a identidade da História oral se baseou em um sistema maniqueísta de antinomias, em razão da linha desenvolvida a partir do decênio de 1960. Opondo-se à História positivista do século XIX, a História oral tornou-se a contra-História, a História do local e do comunitário (em oposição à chamada História da nação).

A reconciliação da História oral com a academia, notadamente a partir do decênio de 1990, se deve, sobretudo ao fim desse tipo de polarização, entre “vencedores” e “vencidos”, “nacional” e “local”, “escrito” e “oral” e assim por diante.

A História oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade (ALBERTI, 2006).

---

<sup>6</sup> “Nietzsche rejeitou a história como uma forma de conhecimento argumentando que não poderiam existir relatos objetivamente verificáveis independentemente das parcialidades e inclinações do historiador” (SUTERMEISTER, 2009, p. 44).

<sup>7</sup> Na narrativa da História, é o intelectual que conta as insurreições do subalterno, oferecendo a versão delas que a classe dominante quer ler. Segundo Spivak, enquanto a construção ideológica (tanto colonial quanto de gênero) mantiver o subalterno como objetivo da narrativa de um Mesmo que faz dele seu Outro, permanecerá sem história ou voz, na sombra e como sombra de um Mesmo que fala por ele. Ver: FREIRE.

Seu reconhecimento só foi possível após amplo movimento de transformação das Ciências Humanas que, com o tempo, deixaram de pensar em termos de uma única história ou identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade.

A História oral enquanto disciplina está inscrita na nova escrita da História<sup>8</sup>. É um campo interdisciplinar, pois dialoga e/ou interage com a Sociologia, a Antropologia e a Psicanálise<sup>9</sup> como suportes para a construção de roteiros de entrevistas e para a condução do próprio depoimento. Recorre à memória como fonte principal que subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida.

Enquanto técnica de pesquisa, podemos citar o registro da informação, a transcrição das fontes e a constituição do arquivo. Metodologicamente, podemos pensar a História oral como:

- Crítica à invisibilidade de alguns sujeitos da história;
- Vocação interdisciplinar;
- Superação de um campo metodológico tradicional;
- Incorporação dos *excluídos* da história.

A História oral possibilita o afloramento de múltiplas versões da História, portanto, potencializa o registro de diferentes testemunhos sobre o passado, contribuindo para a construção da consciência histórica individual e coletiva. Uma das suas principais riquezas está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas.

É uma história construída em torno de pessoas. Estimula professores/as e alunos/as a se tornarem companheiros/as de trabalho. Levando a história para dentro da comunidade, ela extrai a história de dentro da comunidade, por isso seu caráter eminentemente coletivo.

Suscitar a subjetividade na interpretação dos fatos através das *vozes* é o grande desafio que a História oral propõe-se hoje. É preciso, porém, evitar o sentido romântico a partir do qual se transforma o/a entrevistado/a em herói/heróína, insistindo em estabelecer uma conexão verdadeira entre os fatos relatados e a situação econômica, social e cultural que os/as perpassa (FISCHER, 1997).

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Peter Burke, no livro *A Escrita da história: novas perspectivas*.

<sup>9</sup> Para Thompson (1992, p; 205), “o que podemos esperar ganhar pela influência da psicanálise é um ouvido mais perspicaz para as sutilezas da memória e da comunicação, mais do que a chave de um quarto secreto. O que é tipicamente reprimido também está tipicamente presente – tal como o sexo”.

A utilização dos depoimentos/narrativas de alguém sobre si mesmo, tem como objetivo menos a busca de alguma “verdade” e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa emerja.

### 3.2 AFIRMANDO A ESCOLHA METODOLÓGICA

*Lido com indivíduos que narram suas experiências, contam suas histórias de vida para um pesquisador próximo, às vezes, conhecido. As preocupações, os temas cruciais são, em geral, comuns a entrevistados e entrevistador. A conversa não é sobre crenças e costumes exóticos à socialização do pesquisador. Pelo contrário, boa parte dela faz referência a experiências históricas, no sentido mais amplo, e cotidianas também do meu mundo, e as minhas aflições e perplexidades. Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas e recolher histórias de vida, estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou mais diretamente inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de autoconhecimento (...)* Gilberto Velho

Falar sobre histórias de vida de professores/as não é uma tarefa simples. Requer sensibilidade, compromisso e ética por parte do/a pesquisador/a, principalmente no tratamento das fontes orais. O registro das vidas dos/as professores/as - de suas maneiras de ser e ensinar - situa-se num campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias.

O que os/as professores/as, ouvidos nesta pesquisa, dizem ao evocar suas práticas e memórias referem-se à vida e aos desafios do sujeito negro numa sociedade racial e etnicamente estruturada por valores que negam ao negro um lugar próprio e singular. Os conflitos e as conquistas que daí emergem apontam para o processo de construção e reconstrução permanente da identidade negra como parte de uma luta que busca a transformação da sociedade e do social em direção a realidades plenas e mais justas. Tais conflitos e conquistas dizem, também, dos embates presentes no campo educacional.

O relato das histórias vivenciadas é uma forma de trazer à tona como fomos construídos ou como estamos continuamente nos reconstruindo no próprio ato de relatar histórias para diferentes interlocutores em outros momentos e espaços.

Fazer a opção metodológica pela História oral de vida contemplou o que estava propondo nos objetivos específicos do meu projeto, ou seja, utilizar as entrevistas narrativas como fontes voltadas para a tarefa de identificar como esses/as professores/as (re)constróem suas identidades. A análise das narrativas, através desta opção metodológica, tornou-se

valioso instrumento de investigação, ajudando-me a compreender além do processo de construção da identidade destes/as docentes, como essas questões se expressam em sala de aula e no cotidiano.

A *História oral de vida* vislumbrou-se como uma maneira de superar a mera aquisição de dados em favor da possibilidade de uma visão mais subjetiva das experiências dos/as depoentes. Permitiu-me, também, identificar momentos em que esses/as professores/as respondiam, enquanto grupo, a certas indagações relacionadas à temática, conformando a ideia (em certo ponto) de experiências compartilhadas.

Experiências com alguns pontos em comum, mas, não idênticas. O pertencimento racial, as origens das famílias, a trajetória no magistério, circunscreviam os limites de uma coletividade. O reconhecimento de pontos comuns que perpassam todas as experiências não garante, contudo, que as percepções dos mesmos sejam idênticas.

Tal metodologia foi um importante instrumento para compreender as relações sociais que os/as professores/as estabelecem com a família, a escola, o trabalho, etc. Além da adequação desse tipo de abordagem ante a problemática e o objeto de estudo em questão, sabemos tratar-se de um recurso de investigação científica com prolífica tradição nas ciências humanas, especialmente nos campos da sociologia, psicologia e história. Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional.

Todos os depoimentos foram gravados e as entrevistas aconteceram em locais variados, nas escolas ou mesmo nas próprias residências de alguns/algumas professores/as. Três entrevistas ocorreram nas casas dos/as professores/as, pra ser exato. O/a entrevistado/a era orientado/a a falar, por aproximadamente uma hora, sobre sua história de vida, incluindo aspectos de sua vida pessoal e profissional que considerasse relevantes. A entrevista ocorreu sem muita interferência, ocorrendo apenas o direcionamento das perguntas a determinadas questões que iam surgindo nas falas, tendo como “pano de fundo” as relações étnico-raciais.

Inúmeros foram os desafios presentes nesta pesquisa. Dentre eles, a própria transformação das narrativas registradas em documentos escritos. Longo foi o caminho até se chegar à construção do texto.

Sabendo que os relatos orais são documentos, constituídos exclusivamente pelo/a historiador/a no presente, é importante que o/a pesquisador/a tenha cautela, discuta e esteja atento/a com relação à produção destas fontes. Deve indagar como elas foram produzidas, em



que momento, em que circunstâncias e, sobretudo, quais os problemas e limitações do trabalho em se tratando da utilização das mesmas.

O/A pesquisador/a deve posicionar estas fontes em seu tempo e espaço, debatendo questões a respeito da seletividade da memória, entrelaçamento entre tradição oral e escrita, sentimentos, emoções, ou seja, os aspectos que aparecem em uma entrevista sobre momentos passados.

Registrar essas tensões e lugares diversos, sem cair na armadilha de produzir relatórios factuais e cronológicos ou entrevistas rígidas e padronizadas que apresentam ideias e fatos reproduzidos ideologicamente pela ‘memória oficial’ é um desafio.

E é como um desafio que faço uso da entrevista narrativa nesta pesquisa.

### 3.3 ENTREVISTA NARRATIVA: PROXIMIDADE COM OS/AS INTERLOCUTORES/AS

Entrevista em História oral é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim. A documentação oral, quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se fonte oral. A História oral é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista.

Uma das razões primordiais para utilização, nesta pesquisa, da entrevista na perspectiva da História oral reside no fato dela ter possibilitado o estabelecimento de uma conversação ou um diálogo entre informante e analista, pesquisador/a e sujeito. Procedimento que acontece no *tempo real da apreensão* e que, para tanto, necessita de personagens vivos colocados em situação de diálogo.

É sempre um processo dialógico que demanda a existência de pelo menos duas pessoas em diálogo, não se tratando, porém, de uma conversa e sim de relação programada, atenta às gravações. Assim, os contatos humanos, premeditados, se colocam como imprescindíveis à elaboração da História oral (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Enquanto pesquisador, passei por momentos de reflexão sobre a responsabilidade com relação ao “material” que estava em minhas mãos, com a riqueza dos depoimentos, com os fragmentos de vida falados aos meus ouvidos. Elementos permeados por um conjunto de lutas e sofrimentos e compromissos com a educação das relações étnico-raciais. Experiências e atuações marcadas por recuos, avanços, radicalidades, empolgações e persistência.

A entrevista em História oral pressupõe a realização de relações simétricas e colaboração entre pesquisador/a e sujeito, favorecendo um depoimento mais espontâneo e

interativo, construído dentro de uma relação empática que estimula a reflexão, a afetividade e a memória (MEIHY; HOLANDA, 2007). Para obter sucesso em tal empreendimento, busquei, como pesquisador, naturalmente, exercitar a difícil arte da escuta, difícil por estar preso ao ofício de ser professor, com mais direito à palavra do que talvez deveria. A escuta é sempre primordial.

Ao mergulhar nos depoimentos dos/as professores/as, senti que estava diante de alguns desafios, como o de articular e entrelaçar tempos diferentes, memória mais atual, memória de infância e juventude, estas não tão distantes, dependendo dos impactos causados ou da forma como foram experienciadas.

Não pude deixar de me indignar diante de casos narrados de preconceito e discriminação racial sofridos pelos/as professores/as e seus/suas alunos/as, fazendo-me recordar de minhas próprias vivências enquanto homem negro.

Acredito que as entrevistas narrativas possibilitaram o estímulo certo ao/a entrevistado/a elaborar uma narrativa improvisada acerca de um assunto que surgisse no transcorrer da conversa, de modo que nela aparecessem elementos importantes para lançar luz ao tema das questões étnico-raciais. O que a caracteriza é a ênfase na produção das melhores condições possíveis para a emersão de uma narrativa livre, na qual o/a depoente possa transitar entre as próprias memórias e vivências.

As narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens e mulheres, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador/a e pesquisador/a.

Acredito que a História oral de vida possibilite a transmissão da experiência via narrativas (FONSECA, 1997). O ordenamento dos fatos e o estabelecimento de relações de sentido e causalidade ficam a cargo dos/a entrevistados/as e sua apresentação vai depender da fluência do/a entrevistado/a, no sentido de este/a ser/estar um “bom” ou um “mau” narrador/a, e da habilidade do/a pesquisador/a em conseguir instigar a produção de narrativas.

#### 3.4 A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA ORAL DE VIDA PENSADA ALÉM DOS ENCADEAMENTOS CRONOLÓGICOS

Ponto importante no trabalho com histórias de vida é aquele que toca na questão da visibilidade das recordações dos sujeitos. Tal perspectiva lança-se como uma fina luz, na

tentativa de ultrapassar a espessa camada que “blinda” a história compreendida apenas pelo prisma dos grandes espetáculos criados e historicizados pelas elites, buscando dessa forma pela própria história lançar vida pra dentro da história.

Segundo Macedo (2004, p.177), “o recurso da história de vida nos meios educacionais é mais uma contribuição para o rompimento com o baixo mimetismo cognitivo, o abstracionismo teórico e o colonialismo intelectual (...)”. Esses fatores, capturados por uma ética burguesa e um por uma técnica balizada no cientificismo moderno, como idéia reguladora hegemônica de produção do único conhecimento válido, praticaram e praticam ainda uma epistemologia e uma metodologia extremamente excludentes.

O termo história de vida abarca procedimentos e aproximações extremamente diversos. É possível afirmar que, na atualidade, existe certo consenso sobre a riqueza oferecida por esse trabalho.

Este reside em outorgar um lugar de privilégio à experiência vivida, em sentido longitudinal, e em possibilitar a integração de percepções individuais e pautas universais de relações humanas, através de articulações temporais. Neste sentido, o trabalho sobre as experiências dos sujeitos é fundamental para a compreensão dos atores a partir de seus próprios pontos de vista e para a compreensão de processos sociais mais amplos que os indivíduos (CAMARGO apud PISCITELLI, 1992).

Acredito que a importância dada à “experiência” seja uma das riquezas contidas no trabalho com histórias de vida e de extrema importância na pesquisa aqui proposta. Reconstruir trajetórias de vida significa recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências e o modo como constroem e reconstróem suas próprias identidades (FONSECA, 1997).

Falar de si é dizer do lugar em que se vive e do modo como uma subjetividade se constrói na relação com os outros e com o mundo. O olhar do entrevistado/a, voltado às suas experiências de vida, retoma momentos que ficaram como “marcas” em seu corpo; por isso, lembrar é recuperar um amontoado de lembranças de pessoas, lugares e afetos e revolver aquilo que ficou aparentemente esvaziado de vida, mas, paradoxalmente, impregnado de vida e de vivências (FONSECA, 1997).

O ato de falar de si através de narrativas é o próprio ato de recordar. Narrar é mergulhar as palavras em experiências vividas, as quais são carregadas de conceitos, é movimentar a racionalidade e a subjetividade individual no coletivo. Para os acontecimentos

narrados não há uma única versão, convidando os ouvintes a criarem outras, com significações nascidas de uma narrativa inconclusa (BENJAMIN apud FONSECA, 1997).

Na esteira desse pensamento, ou seja, da possibilidade das “múltiplas” versões criadas por tantos ouvintes atentos às narrativas, podemos ir um pouco mais além e problematizar o próprio movimento da *origem*, uma vez que este, eventualmente, remete a um passado que vai desvelando-se no ato de recordar, mas que nunca se completa.

A origem não designa somente a lei “estrutural” de constituição e totalização do objeto, independentemente de sua inserção cronológica. Enquanto origem, justamente, ela também testemunha a não-realização da totalidade. Ela é ao mesmo tempo indício da totalidade e marca notória da sua falta; neste sentido preciso, ela remete, sim, a uma temporalidade inicial e resplandecente, a da promessa e do possível que surgem na história. Mas nada garante o cumprimento desta promessa como nada garante nem o final feliz da história nem a redenção do passado [...] Se a origem remete, então, a um passado, isso se dá sempre através da rememoração (*Eingedenken*), categoria-chave da filosofia de Benjamin, oriunda, sem dúvida nenhuma, da tradição religiosa judaica (GAGNEBIN, 2004, p. 14).

Essa problematização acerca da idéia de *origem* é importante, pois confronta certa perspectiva de uma história que tenta estabelecer uma relação causal entre os acontecimentos do passado. Os acontecimentos não são anteriormente submetidos aos imperativos de um encadeamento lógico exterior, mas são apresentados na sua unicidade e na sua excentricidade como as peças de um museu.

O *Ursprung* designa a origem como salto (*Sprung*) para fora da sucessão cronológica niveladora à qual certa forma de explicação histórica nos acostumou. Pelo seu surgir, a origem, nesse sentido, quebra a linha do tempo, opera cortes no discurso ronronante e nivelador da historiografia tradicional (GAGNEBIN, 2004).

Assim, não existem reencontros imediatos com o passado, como se este pudesse voltar no seu frescor primeiro, como se a lembrança pudesse agarrar uma substância, mas há um processo meditativo e reflexivo, um cuidado de fidelidade teológica e/ou política a uma promessa de realização sempre ameaçada, pois passada no duplo sentido de passado/desaparecido. O movimento de *origem*, então, só pode ser reconhecido “por um lado, como restauração e reprodução, e por outro lado, e por isso mesmo, como incompleto e inacabado - não fechado” (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 2004, p.14).

A restauração indica a vontade de um regresso, mas também, e inseparavelmente, a precariedade deste regresso: só é restaurado o que foi destruído. A restauração indica o reconhecimento da perda, a recordação de uma ordem anterior e a fragilidade desta ordem.

Por isso, se o movimento da *origem* se define pela restauração, ele também é por isso mesmo, algo incompleto e não fechado.

A origem benjaminiana visa, portanto, mais que um projeto restaurativo ingênuo, ela é, sim, uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo – e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo – abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo. Porque o *Ursprung* é uma categoria histórica e não uma forma atemporal (ao contrário das Idéias de Platão), por isso inacabamento e abertura também lhe pertencem, são as condições de possibilidade (não a garantia) do seu completo desdobramento. A origem seria, por assim dizer, uma Idéia que só pode se realizar, verdadeiramente, historicamente [...] Uma definição que coloca em questão não só a eternidade da Idéia platônica, mas também uma representação abstrata e vazia do tempo histórico como sucessão infinita de pontos que somente a ordem de sua aparição interligaria (GAGNEBIN, 2004, p. 14-15).

A categoria *Ursprung*, tomada num sentido menos histórico que metafísico, é também problematizada em outras ocasiões. Foucault (1979) pergunta por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa da origem (*Ursprung*).

Porque, primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 1979, p. 17).

A problemática das origens apareceu em um ponto importante na estória das tipologias raciais e culturais modernistas. Segundo Gilroy (2007, p. 298), na sua severa e densa crítica às particularidades étnicas e engessamentos culturais,

[...] Não é tanto o fato que as origens múltiplas dessas formas densas e compostas sejam desconhecidas, mas sim que a obrigação de descobri-las, que um dia foi tão urgente, apareça agora como sem sentido e desconectada da sua legitimação e de seus prazeres [...] A obsessão modernista com as origens pode ser abandonada à medida que as culturas itinerantes se propagam através de meios imprevistos e continuam por rotas desconhecidas em direção a destinos não antecipados.

Assim, temos para a *origem* - numa acepção moderna do termo - a “cinzenta genealogia” questionando a sua atemporalidade (FOUCAULT, 1979). Para o *Ursprung* benjaminiano, a formação do seu caráter inacabado. A obra de salvação do *Ursprung* se dá,

então, ao mesmo tempo e inseparavelmente, como obra de destituição e de restituição, de dispersão e de reunião, de destruição e de construção (GAGNEBIN, 2004).

Essas discussões acerca do seu caráter histórico e da sua recusa como processo atemporal e intermitente nos ajudam a perceber que a rememoração do passado não implica simplesmente a sua restauração, mas, também, uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for encontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado.

Rememoração do passado, nesta pesquisa, refere-se aos acontecimentos envolvendo as questões étnico-raciais presentes na história de vida desses/as docentes e/ou mesmo, mais especificamente, a um acontecimento em particular (o Programa Afrouneb). A importância de lembrá-lo? Faço minhas as palavras de Walter Benjamin: “Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1993, p. 37). Ou seja, a importância desta experiência com o Afrouneb, impactando na subjetividade desses/as professores/as e mesmo situando-os/as em sala de aula.

Assim, espero que dê a tônica desta pesquisa, o respeito pelos sujeitos que participaram dela, pelas suas lembranças e explicações, permeados pelo meu desejo de reproduzir, consensualmente, o que foi escutado, transformando suas narrativas em textos.

Esse desejo consubstancia-se, mais uma vez, nas palavras de Walter Benjamin, ao afirmar que “não se percebeu até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade de reprodução” (BENJAMIN apud FONSECA, 1997, p. 46). E essa possibilidade de reprodução tenta lidar, às vezes, com uma colônia de colaboradores/narradores heterogênea, marcada pelas diferenças de raça, classe, gênero, religião, formação, etc.

No capítulo que se segue, faço a primeira aproximação as vozes dos/as docentes, tentando fugir a um uso inocente e romântico dos depoimentos e tendo o cuidado de não isolar as “experiências” individuais de uma dimensão espaço-temporal mais ampla. Esforcei-me nesse sentido, mas, não sei bem se consegui realizar tal empresa.

Faço antes, uma breve reflexão sobre as políticas de formação continuada de professores/as e a divido em dois momentos: no primeiro, discorro sobre a formação continuada de professores/as amparada em certa “neutralidade” dos saberes científicos.

Logo após, continuo a falar sobre formação continuada de professores/as, dessa vez voltada para as relações étnico-raciais e a luta empreendida pelos movimentos sociais -

especificamente o Movimento Negro - e de alguns/algumas intelectuais para a plena efetivação de uma educação anti-racista. Nesta parte, especificamente, estabeleço os primeiros diálogos com as narrativas dos/as docentes, formulando uma reflexão a partir da importância do material didático disponibilizado pelo Programa Afrouneb aos/às professores/as entrevistados/as.

## 4 EDUCAÇÃO E RACISMO

### 4.1 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA ESTEIRA DOS “SABERES CIENTÍFICOS”: “EPISTEMICÍDIO” E PRÁTICA CIENTÍFICA GENERIFICADA

As políticas de formação (inicial e continuada) de professores/as, em sua grande maioria, primam por uma formação hegemônica e homogeneizadora,<sup>10</sup> que valoriza os *saberes científicos*, fundamentos instituídos como “neutros” que preconizam discursos de igualdade e universalidade de direitos. A questão não é desvalorizar, de forma ingênua e retrógrada, os saberes da Ciência.

A ciência moderna não foi, nos dois últimos séculos, nem um mal incondicional nem um bem incondicional. Ela própria é diversa internamente, o que lhe permite intervenções contraditórias na sociedade. E a verdade é que foi (e continua a ser) muitas vezes apropriada por grupos sociais subalternos e oprimidos para legitimar as suas causas e fortalecer as suas lutas (SANTOS; MENESES, 2009, p. 11).

O importante aqui, a título de certa problematização, é ter em mente que os juízos epistemológicos<sup>11</sup> que conferem a exclusividade do conhecimento válido à ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade que se constituiu com base nela. E essa institucionalidade é contextual.

A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes. Ora essa dimensão institucional, apesar de crucial, ficou fora do radar epistemológico. Com isso, o conhecimento científico pôde ocultar o contexto sócio-político da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade (SANTOS; MENESES, 2009, p. 11).

Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. Para além de certos patamares de

<sup>10</sup> Perigosamente, temos presenciado projetos educacionais que apontam documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quando não relatórios do Banco Mundial, como suas principais referências bibliográficas. Substituem-se, assim, os argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito hegemônico de “custo-benefício”. Este cenário, que impõe a primazia da argumentação econômica é também decisivo para a reconceitualização da educação como mercadoria, como serviço a ser comprado e não mais como direito social de todo cidadão.

<sup>11</sup> “Epistemologia é toda a noção ou idéia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (MENESES; SANTOS, 2009)



diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais (SANTOS; MENESES, 2009).

Temos então, os saberes científicos, que são produzidos por essa “Ciência”, escrita com letras maiúsculas, que fala por todos e todas, foram pensados, conduzidos e instituídos a partir dos interesses e das questões daqueles cujas vozes *indeterminadas* pretenderam (e pretendem) representar toda a humanidade. Paradigmas eurocêtricos<sup>12</sup> hegemônicos, baseados na propriedade da *Verdade* e que ao longo dos últimos quinhentos anos inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais daquilo denominado por Grosfoguel (2008) como “sistema - mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 4).

Essa “verdade” universal hierarquiza formas de conhecimentos e é produzida por vozes indeterminadas, desinteressadas e não-situadas da chamada “egopolítica” (GROSFOGUEL, 2008).

Esse mito ocidental, criado a partir da própria idéia de um sujeito<sup>13</sup> (ego) não situado conseguiu engendrar um tipo de conhecimento - universal e verdadeiro – que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2008). O lugar epistêmico étnico-racial, sexual, de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais são, dessa forma, sempre indeterminados.

Essa Verdade universal que está para além do tempo e do espaço, o acesso privilegiado às leis do universo e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas, tudo isto está agora situado na mente do homem ocidental. O *ego-cogito* cartesiano (‘Penso, logo existo’) é o fundamento das

---

<sup>12</sup> “O eurocentrismo por vezes é visto como mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. Mas, para a maioria dos autores que tratam atualmente da questão, o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso. A distinção entre tais termos é mais uma questão de ênfase interpretativa, do que discordância conceitual. Os autores que o tratam como discurso visam analisá-lo, geralmente, em sua manifestação no senso comum, nos meios de comunicação de massa, nas instituições, etc. Por outro lado, os autores que preferem enfatizá-lo como ideologia e/ou paradigma, tendem a focar, em seus estudos, o caráter eurocêntrico do pensamento europeu-ocidental, em sua filosofia, teoria social, etc. (YOUNG, 1990; DUSSEL, 1983)” (BARBOSA, 2008, p. 46-47).

<sup>13</sup> “[...] o sujeito vaza por todos os lados. As feministas não cansam de nos lembrar que o retrato canônico do sujeito que posa como abstrato, universal, racional, reflexivo evoca – coincidência? – um membro de um subconjunto particular do gênero masculino. Os estudos culturais sobre raça e etnia denunciam, de forma insistente, as relações espúrias entre, de um lado, o sujeito que é privilegiado no discurso e nas instituições dominantes e, de outro, o homem branco, de ascendência européia. A análise pós-colonialista, por sua vez, flagra o sujeito racional e iluminado em suspeitas posições que denunciam as complexas tramas entre desejo, poder, raça, gênero e sexualidade em que ele se vê, inevitável e inequivocamente, envolvido. Reunidas, essas teorias mostram que não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder. Sobra alguma coisa?” (TADEU, 2009, p. 9-10).

ciências modernas ocidentais. Ao criar um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza, Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal, visto pelos olhos de Deus (GROSFOGUEL, 2008, p. 4).

Esta crítica tem endereço certo. Refere-se ao questionamento dos dogmas racionalistas da estrutura cartesiana, principalmente à sua ênfase sobre a natureza objetiva da razão; tal crítica também é compartilhada pelas teóricas de gênero, sobretudo porque a mencionada *Razão* é de base androcêntrica e se tem posto de costas para a mulher, identificando-a com a natureza, fazendo uso de imagens e metáforas sexistas em que ambas – mulher e natureza – são colocadas numa posição dominada. Em oposição a essa visão ontológica dualista que separa, reduz, distorce e fragmenta, a crítica feminista tem trabalhado sob o enfoque da totalidade e de uma visão histórica da ciência, como conhecimento socialmente construído e, portanto, suscetível de existência.

Se aceitarmos a premissa de que as idéias são afetadas por condições sociais concretas, em que as relações de gênero são constituintes, logo a ciência é também generificada. Discordando do que teóricos sociais de raízes empiristas argumentariam, atribuindo a esta abordagem caráter intencionalista, acatamos a idéia de que o conhecimento, além de uma lógica interna, sofre interferência de condições externas; o desdobramento desse fato é que o discurso científico não está alheio às ingerências de ordem política, visto ser permeado por contradições de poder. O que a crítica feminista da ciência vai chamar a atenção é para a necessidade de historicizar a prática científica uma vez que, como uma atividade humana voltada para processos de percepção e ação no mundo, reconhece que a partir de tais percepções são construídos conceitos teórico-políticos sobre a ordem prática (LIMA, 2001, p. 111).

A neutralidade e objetividades desinteressadas do conhecimento são um mito. Assim, as reivindicações de verdade de que se reveste a objetividade podem ser desconstruídas, evidenciando quer a sua contingência histórica, quer a sua conseqüente contestabilidade, aportando no célebre *insight* da feminista Donna Haraway - *os nossos conhecimentos são sempre situados* (HARAWAY apud SANTOS, 1995).

Haraway pretende conciliar a questão da objetividade com a perspectiva ou posição do sujeito cognoscente, daí a sua proposta de uma “doutrina feminista da objetividade”, alternativa ao positivismo e ao relativismo, baseada na busca de “conhecimentos situados” (HARAWAY apud SANTOS, 1995)

Os conhecimentos situados são a proposta epistemológica de localização e de consideração da contextualidade do conhecimento, no quadro da sua produção. Ou seja, implica partir do princípio de que os conhecimentos têm

um ponto de partida e de produção. E que se integrem na análise das condições de produção do conhecimento, os seus pressupostos, o *locus* da sua produção, em vez de se optar por aquilo que a autora chama “truque divino” *God trick*, que obscurece o caráter localizado do conhecimento e o apresenta simultaneamente como resultado final e como uma lei universal (seguindo os pressupostos positivistas), sem ser possível descortinar o processo nem a sua localização no mundo (HARAWAY apud AMÂNCIO, OLIVEIRA, 2006, p. 601).

A ciência produz a única forma de conhecimento válido, constituindo-se num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação racial e de gênero pela negação que empreende a legitimidade das formas de conhecimento, produzidos pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. Esse instrumento eficaz de subjugação, de destituição da humanidade, da cultura e civilização do outro é o *modus operandi* do empreendimento colonial (epistemicídio).

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século a expansão comunista neste domínio tão moderno quanto capitalista (SANTOS, 2000, p. 328-329).

O epistemicídio suprimiu os conhecimentos locais, perpetrados por um conhecimento alienígena, em nome de uma “missão colonizadora”, procurando homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS; MENESES, 2009).

O conceito de epistemicídio nos permite compreender as várias formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros e negras com relação ao campo educacional. Tal conceito nos permite organizar questões, a partir de uma concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento que determina as relações das populações negras com o sistema educacional.

Diante destes aspectos, não é difícil perceber os infinitos desafios colocados à educação brasileira. Faz-se urgente a implementação de políticas públicas que rompam com uma perspectiva monocultural, garantindo assim, práticas pedagógicas que respeitem as várias culturas dos variados sujeitos no âmbito das instituições, conseqüentemente fortalecendo a todo o tempo as articulações com os movimentos sociais.

É necessário construir e dar visibilidade a práticas que possam constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidades e superar o assassinato do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais e seus titulares (SANTOS, ANO apud GOMES, 2009).

#### 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (PROGRAMA AFROUNEB) E A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA OS/AS DOCENTES: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA EM SANTO ANTONIO DE JESUS - BA

Educação (como campo de estudos) é uma área onde existe um considerável número de experiências e de produções teóricas produzidas no Brasil, relacionadas às questões étnico-raciais. Desde os primeiros anos da década de 1980, esses estudos direcionavam seus olhares a dois aspectos com maior ênfase: livro didático e currículo (SILVA, 2001).

O livro didático e o currículo são aspectos importantes e amplamente pesquisados por vários/as intelectuais (ALMEIDA, 1985; GARCIA, 1995; CARDOSO, 1997; LIMA, ROMÃO, 1997; BRITO, 1998; FONSECA, 1998; JOVINO, 1999; LEMOS, 1999; CANEN, 2001; FRACCARO, 2002; SILVA, 2005; RIBEIRO;) há tempos. Esses assuntos, naturalmente, remetem a uma instituição que não pode se furtar ao debate da diversidade étnico-racial: a escola.

Esta, ao ser indagada pelo Movimento Negro<sup>14</sup>, cobrando pela efetivação *de fato* de uma educação anti-racista, acaba por viver uma situação de tensão: configurar-se como um direito social para todos/as e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função, a escola brasileira - desde a educação básica até o ensino superior - é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais.

O Movimento Negro brasileiro teve e ainda tem uma grande importância no combate às desigualdades raciais e na promoção das populações negras. A educação formal sempre se

---

<sup>14</sup> Podem ser destacadas as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 – e seus desdobramentos com a política anti-racista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. No percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades raciais. Para uma discussão mais aprofundada, ver: (GONÇALVES; PETRONILHA, 2005, p. 179).

constituiu em marco no panorama das suas reivindicações, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

No percurso trilhado pelo Movimento Negro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção da mobilização das escolas, dos/as docentes e dos/as formuladores/as de políticas educacionais voltadas para as demandas das populações negras e no combate às desigualdades raciais. Vale destacar denúncias e pesquisas sobre a persistência da discriminação racial na sala de aula e o debate sobre a necessidade de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial.

O quadro alarmante das desigualdades raciais atestado pelas pesquisas oficiais, principalmente a investigação realizada em 1999 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelaram que algo mais incisivo precisava ser feito. Dentre outras coisas, a pesquisa revelava a persistência da desigualdade racial na escolarização dos negros brasileiros<sup>15</sup>.

A partir de tal constatação oficial que veio comprovar as suas históricas denúncias, o Movimento Negro passa a intensificar a sua luta demandando mudanças concretas no campo dos direitos.

A luta pela inserção do direito da população negra à educação, após a Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Um dos resultados dessa nova postura política é a aprovação da lei 10.639, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica. A partir dessa lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura

---

<sup>15</sup> Considerando o caso dos chamados analfabetos funcionais, ou seja, adultos com menos de quatro anos de estudo, nos dados relativos ao ano de 1999, observava-se que 26,4% dos brancos se enquadravam nessa categoria, contra 46,9% dos afrodescendentes. Em 1999, há um diferencial de mais de 20 pontos percentuais entre negros e brancos, e quase a metade da população negra com mais de 25 anos podia ser considerada analfabeta funcional. Em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos são analfabetos, mas 3% entre os brancos; 5% dos jovens negros de 7 a 13 anos não freqüentam a escola e somente 2% dos jovens brancos dessa faixa de idade não o fazem. As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontravam-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade. HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro, julho de 2001.

Afrobrasileira e Africana, dispostas no Parecer do Conselho, CNE/CP 003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Essa lei traz também mais uma característica peculiar: ela redefine a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, tornando-a a primeira LDBEN brasileira a incorporar efetivamente a temática racial no seu texto (GOMES, 2007, p.103).

A lei 10.639/03, especificamente, possibilitou o fomento de uma série de iniciativas do Ministério da Educação visando à formação de professores/as para a diversidade étnico-racial, a produção de material didático, a realização de pesquisas e o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs)<sup>16</sup>.

No campo da formação de professores/as para as relações étnico-raciais e de gênero, apesar de sabermos de várias iniciativas de longa data, menciono aqui apenas dois programas voltados para essas questões: O CEAFFRO<sup>17</sup>, com o *Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala* e o próprio Programa Afroneb, em discussão nesta pesquisa.

Com relação ao primeiro, desde o início de sua execução, esteve na categoria *Arte, Educação e Pluralidade Cultural* do Fórum de Parceiros<sup>18</sup>. Foi uma experiência de três anos (2001/2003) e nesse período formou aproximadamente 200 professores/as do município. Inicialmente, a proposta da formação estava ancorada na inserção do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs nas escolas, partindo das Diretrizes da SMEC (Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer) de Salvador, sistematizadas no documento *Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Este se constituía como uma referência para os/as professores/as na interação dos conhecimentos com a pluralidade cultural e as raízes históricas da Bahia. Posteriormente, com a aprovação da Lei 10.639/03 e a experiência acumulada nesse percurso, a proposta de formação de professores/as se pautou sobre a

---

<sup>16</sup> “Os NEABs são núcleos compostos de pesquisadores e pesquisadoras, na sua maioria negra, que tematizam a diversidade étnico-racial e realizam ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para a mesma. Esses núcleos, apesar de nem sempre ocuparem lugares hegemônicos no interior das universidades onde estão localizados possuem uma atuação que se traduz na produção de um conhecimento politicamente posicionado”. GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: (SANTOS; MENESES, 2009, p. 427).

<sup>17</sup> CEAFFRO: EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA IGUALDADE RACIAL E DE GÊNERO. O CEAFFRO é o programa de educação e profissionalização para igualdade racial e de gênero do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, Unidade de Extensão da UFBA – Universidade Federal da Bahia, em desenvolvimento desde 1995.

<sup>18</sup> Desde 2000, o CEAFFRO mantém parceria com a SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Salvador, através do PROJETO ESCOLA PLURAL: a Diversidade Está na Sala, formando educadores/as da rede municipal na temática raça/gênero. Com a promulgação da Lei 10.639/03 o CEAFFRO a partir da experiência de formação elaborou as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador, sendo atualmente, responsável pela orientação técnico-pedagógica para a sua implementação.

história e cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista os valores civilizatórios africanos (AGRA, 2008).

O Programa AFROUNEB: Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária, foi instituído em 2005 e no seu primeiro momento estava voltado para as mudanças ocorridas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no que diz respeito às Ações Afirmativas e a Lei 10.639/03, desenvolvendo atividades como: produção de material didático, avaliação e acompanhamento de alunos/as ingressos na Uneb através do sistema de cotas; produção de vídeo documentário, curso de formação de professores/as, núcleo de estudos e criação de um website.

Tais atividades visavam à formação de estudantes e professores/as da UNEB, como também, de estudantes do mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional do Campus V. Visava, ainda, a formação continuada de professores/as do Ensino Fundamental II, das cidades envolvidas (Itaberaba, Santo Antonio de Jesus, Salvador, Alagoinhas e Senhor do Bonfim), dando subsídios aos/às professores/as para trabalharem com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como prevê a Lei 10.639/03.

No seu documento - construído dentre as ações do programa - as Propostas Curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de licenciatura da Uneb, afirmam que:

Um olhar multirreferencial sobre a função docente na contemporaneidade é essencial ao 'pensar e fazer' da formação de professores. Esta formação vincula-se a questões políticas: relações entre saber e poder; a questões filosóficas: conceito de homem e suas relações com o mundo e a questões históricas: interesses e perspectivas hegemônicas e/ou conflitantes em cada momento específico (Propostas Curriculares para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana nos cursos de licenciatura da Uneb, p.6).

O curso de Formação foi ministrado por professores/as indicados pelo Programa Afrouneb. Cada etapa/módulo de formação foi antecedida por um Seminário de Planejamento realizado pelos/as professores/as que ministraram as aulas e por coordenadores/as do programa. Os Seminários de Planejamento coletivo com os/as professores/as instrutores/as consistiram em atividades de reflexão e diálogo acerca da temática em questão e também de definição e montagem do curso.

O material didático utilizado no curso foi selecionado e discutido nos Seminários de Planejamento, utilizando-se o material produzido disponível, aberto para outras possibilidades

– inclusive de construção desses materiais com os/as estudantes, em sala de aula, através da pesquisa.

Uma vasta e importante produção acadêmica (GOMES, 1995, 2002, 2003, 2005, 2008; CUNHA JUNIOR, 1997; GONÇALVES E SILVA, 2002, 2005; JUNIOR, 2005; SILVA, 2007; CAVALLEIRO, 2006; ROMÃO, 2001) dentre tantos/as outros/as teóricos/as, o Movimento Negro, movimentos sociais, têm evidenciado duas novas linhas de ação: a produção de material pedagógico para a discussão da educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores/as para o combate à discriminação racial e de gênero.

Embora haja quase um consenso entre os/as pesquisadores/as que tematizam em seus estudos questões que envolvem relações raciais e de gênero, no sentido de se intervir na área de formação continuada de professores/as, há dúvidas quanto à forma mais apropriada ou eficiente de fazê-lo, havendo várias propostas nesse sentido. Desde posições teóricas que propõem que os/as professores/as se submetam a cursos periódicos de reciclagem que incluiriam análises das relações raciais e de gênero na escola até os que dizem respeito à lei de inclusão da História da África nos currículos oficiais, os posicionamentos são vários e as dificuldades também.

Problema apontado por Regina Pahim Pinto (2002) em pesquisa em cursos de nível médio, com relação aos/as professores/as formadores/as, diz respeito à dificuldade destes/as não perceberem o vínculo entre a temática *relações étnico-raciais* e suas disciplinas. Quando tratam da temática o fazem à medida que situações contingenciais aparecem (o que nos leva a pensar que se as situações não se apresentam esta não é abordada); em alguns casos, tratam da temática de acordo com as datas comemorativas, ou seja, apenas em momentos específicos, como os dias 13 de maio ou 20 de novembro (PINTO, 2002 apud BRASIL, 2006).

Regina Pahim Pinto segue indicando que:

[...] dificilmente, certos temas/conteúdos que os professores afirmaram utilizar, ou que, na sua opinião, seriam viáveis para abordar o tema, poderiam prestar-se a essa finalidade devido à remota relação ou ausência de qualquer relação com o mesmo. Este fato é preocupante, pois denota uma formação precária do professor neste campo. Além disso, os depoimentos de alguns professores, principalmente os de Sociologia da Educação, sugerem que a abordagem do tema não é estimulada pelas questões colocadas pela disciplina, enfim, que não há de sua parte uma reflexão a respeito no contexto da sua disciplina (PINTO, 2002, p. 126-127).

É importante refletir acerca do espaço de formação dos/as docentes. Imprescindível investir na qualidade dessa formação, mas, isso só será possível com o apoio de “recursos



didático-pedagógicos *alterativos*, ou seja, que alterem o status quo e apresentem novas possibilidades” (SILVA, 2001, p. 66 grifo nosso).

Tentar aproximar teoria e prática no intuito de compreender a particularidade da condição racial. Ser crítico com relação ao material que irá subsidiar este docente na efetivação da lei 10.639/03. Verificar se as Instituições de Ensino Superior (IES) e as próprias Secretarias de Educação estão se organizando para inclusão efetiva das temáticas relativas às questões étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

Difícil não concordar com a afirmação de que uma boa formação precisa estar apoiada em recursos didático-pedagógicos que criem possibilidades de mudança, no que diz respeito a tais questões. Pergunto, então: Quais as possibilidades criadas pelo Programa Afrouneb, aos/às professores/as que participaram da pesquisa, quando o assunto era material didático? Ou mesmo: Qual o impacto dessa formação nas estratégias pedagógicas e/ou mesmo nas posturas desses/as docentes em sala de aula, no que concerne aos recursos didáticos direcionados às questões étnico-raciais?

Para a professora Ana<sup>19</sup>, o impacto foi positivo, “*esclareceu um pouquinho mais. (...) Quando eu fiz logo o Afrouneb, eu cheguei na escola trabalhando, colocando alguns vídeos, filmes, etc..*”.

Ana é uma das entrevistadas na pesquisa. Nasceu na cidade de Santo Antonio de Jesus, formou-se em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, campus V, localizado no município. Atualmente é professora do 5º e 6º anos, no Colégio Estadual Anísio Teixeira e no Lions Clube, respectivamente. O Lions Clube é uma escola para alunos especiais. Ambas as escolas localizam-se na cidade.

A professora tem seis irmãos, a maioria possui nível superior e todos/as intitulam-se negros/as, assim como ela. Ana nos diz:

*Depois do Afrouneb eu aprendi, vi muita coisa interessante e me interessei até mais pra ensinar, em termos de conteúdo e até pra ensinar meus alunos porque eu conversava, mas não sabia de tantas coisas. Depois do Afrouneb, eu venho sempre trabalhando com meus alunos, eu não trabalho com História, mas na época do Afrouneb me deram essa disciplina e eu aproveitei pra trabalhar um pouco. Eu também trabalho ensinando Língua Portuguesa. Ensinei Geografia o ano passado e eu tô sempre trabalhando, sempre que posso eu levo textos que possam falar sobre a questão do negro, a vinda do negro pra cá, o que é realmente o negro. Eu sempre percebo alguns alunos discriminando o outro, até se desvalorizando por causa de*

---

<sup>19</sup> Os nomes dos/as professores/as foram alterados. Utilizo, no decorrer do texto, nomes fictícios.

*sua cor, aí eu venho com a Lei 10.639, mostro pra eles, conto histórias pra eles, o que aconteceu comigo ou com outros colegas, a questão da discriminação... (Informação verbal<sup>20</sup>)*

Para a professora Tereza, formada em Pedagogia pela Uneb, lecionando há vinte anos em escolas públicas do município de Santo Antonio de Jesus e atualmente fazendo mais um curso de licenciatura, agora em Biologia, através da Parfor<sup>21</sup>, o Afrouneb possibilitou-lhe mais conhecimento teórico.

*Eu acabei tendo mais conhecimento teórico. (...) Já leciono há quase vinte anos e onde trabalho sempre discuto essa questão racial com os alunos, principalmente depois dos cursos que venho tomando na Uneb. Venho entendendo melhor essa questão racial. Depois do Afrouneb, eu consigo conversar com os meus alunos com uma outra visão. Mudar eu sei que tem que ser gradativamente mas, com certeza, eu sei que consigo colocar uma 'pulguinha' atrás da orelha deles, pra eles reverem alguns conceitos, eu tenho certeza que isso acontece (Informação verbal)<sup>22</sup>.*

Percebemos aqui o impacto do programa nas posturas das professoras, em termos didático-pedagógicos. Mas, fica a questão: onde o material didático trabalhado nas aulas é encontrado? Destaco aqui não só a importância desse recurso que trata das questões étnico-raciais, mas, naturalmente, a sua disponibilização. Muitas vezes esse material não é encontrado nas escolas e fica a cargo da disposição do professor/a procurá-lo para trabalhá-lo em sala de aula.

*Eu busco na internet, pego textos, pego com Carmem<sup>23</sup>, umas coisas, algum material, levo filmes, textos, livros que eu tenho em casa, consigo alguma coisa. Quando eu não consigo nada ligo pra Carmem e pergunto: 'o que você tem aí'? Alguma coisa que eu possa levar pros meninos? Aí ela me consegue também, a escola não me disponibiliza nada, até porque as pessoas não estão nem aí... Até porque não fez parte do programa, não tentam ir a fundo na discussão, mostrar o problema que há até com alunos que são discriminados, que não se aceitam, eu tô sempre tentando fazer isso, porque quando eu vejo aquele aluno discriminado se sentindo inferiorizado eu lembro de mim, que também era muito tímida, me sentia inferiorizada, questão econômica, questão de raça, essas coisas todas. Então quando eu*

<sup>20</sup> Depoimento fornecido por Ana (2010).

<sup>21</sup> A Plataforma Freire faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (Parfor), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior. Dentre seus objetivos, está a melhoria da formação dos docentes em exercício na rede pública, o que influencia na qualidade do ensino que as crianças e os jovens recebem nas escolas.

<sup>22</sup> Depoimento fornecido por Tereza (2010).

<sup>23</sup> Professora que participou do Curso Afrouneb na condição de formadora.

*percebo um aluno assim, eu faço tudo pra mudar essa situação, pelo menos eu tento né? (Informação verbal)*<sup>24</sup>.

Sabendo que uma boa formação precisa estar amparada em recursos didático-pedagógicos que proporcionem mudanças e o livro didático, muitas vezes, é um dos principais materiais que irá subsidiar as aulas dos/as docentes, acho importante pensarmos na escolha de tal recurso e tentar direcionar um olhar mais crítico a ele. Mesmo os/as professores/as tendo acesso ao livro didático adotado pela escola, devemos questionar se esse material traz, realmente, um conteúdo *alterativo*.

A professora Tereza não entra em detalhes com relação a essa questão, mas, ainda assim, suponho que para ela o Afrouneb tenha lhe proporcionado a idéia de que o livro didático, mesmo não apresentando novas posturas, no que diz respeito às relações étnico-raciais, pode ser trabalhado a partir de outros olhares.

*(...) A gente tinha um olhar do livro didático, isso me marcou muito no Afrouneb que com o mesmo livro a gente pode trabalhar coisas diferentes. (informação verbal)*<sup>25</sup>

Ainda insistindo nesse ponto relacionado ao livro didático, trago um questionamento que acredito ser relevante para essa discussão. Mesmo com formações diferentes, todos/as os/as professores/as entrevistados/as, à época do Afrouneb, estavam ensinando ou já tinham trabalhado com turmas de História, inclusive a professora Tereza. Sabendo que o livro, muitas vezes, dá o principal suporte aos/as professores/as em sala de aula, vale perguntar se esse material, referente à disciplina mencionada e amplamente adotado por escolas da região, realmente propunha mudanças em termos de conteúdos referentes às questões étnico-raciais, ou mesmo, referentes à Lei 10.639/03.

Antes, precisamos saber de qual livro didático de História estamos falando.

Em pesquisa realizada durante o período de maio de 2004 a maio de 2005, intitulada “Atuação docente dos egressos dos cursos de Formação de Professores do DCH – Campus V/UNEB – contribuições à avaliação dos cursos de Licenciatura<sup>26</sup>”, pesquisa coordenada pela professora Kathia Marise Aquino, à época professora do Departamento de Ciências Humanas/ Campus V, localizado em Santo Antonio de Jesus, foram analisadas, além da atuação pedagógica de docentes licenciados/as em História no período de 1998 a 2003 que se

<sup>24</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010)

<sup>25</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010)

<sup>26</sup> Durante a pesquisa, encontrava-me na condição de estudante de graduação do curso de História (Campus V) e de bolsista de iniciação científica pela FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia)

encontravam em efetiva regência da disciplina, em 21 cidades localizadas na região do Recôncavo Sul da Bahia, o tratamento dado ao ensino de história da África e cultura Afro-brasileira e Africana nas suas aulas. Nesta pesquisa, de 126 professores/as licenciados/as em História, 66 foram localizados/as e 41 foram entrevistados/as através de questionário e entrevista aberta, selecionados/as por amostra aleatória.

Trago dados desta pesquisa para a dissertação porque nas entrevistas, quando perguntados/as sobre que autores/as ligados ao ensino de História estes/as professores respaldavam suas aulas, o nome de Mario Schmidt foi o mais citado.

Quadro 01

(9) Mario Schmidt	(1) Vigotski
(4) Gilberto Cotrim	(1) Nelson Piletti
(6) Paulo freire	(1) Claudino Piletti
(3) Déa Fénelon	(1) Leonardo Boff
(3) Conceição Cabrini	(1) Gramsci
(2) Selva Guimarães	(1) Peter MacLaren
(2) Rubens Alves	(1) João José Reis
(2) Pedro Demo	(1) José Carlos Libâneo
(2) Circe Bitencourt	(1) Miguel Araújo
(2) Carlos Luckesi	(1) Silva do Carmo Nunes
(2) Peter Burke	(1) Anísio Teixeira
(1) Leonel Jupiassu	(1) Perrenoud
(1) Julio Chiavenatto	(1) Gadotti
(1) Caio Prado	(1) Vitor Paro
(1) Jaime Pinski	(1) Romão
(1) Piaget	(12) Não responderam

FONTE: Dados tabulados a partir dos questionários aplicados aos/às docentes do Recôncavo Sul baiano, na pesquisa *Atuação docente dos egressos dos cursos de Formação de Professores do DCH – Campus V/UNEB – contribuições à avaliação dos cursos de Licenciatura*, realizada em 2004/2005.

O livro de Mario Schmidt<sup>27</sup> aportou nas escolas da região cercado de uma aura de novidade. “É até uma novidade História da África no livro didático. O livro de Schmidt...”

<sup>27</sup> Autor de uma das novas séries de livros didáticos de História lançadas na segunda metade da década de 1990.

(*Professor/a – município de Jiquiriça*)<sup>28</sup>. O seu livro da 6ª série - coleção Nova História Crítica - era uma das poucas obras que dedicava um espaço exclusivo para tratar do continente africano. Em muitos livros, quase sempre o continente africano aparecia retratado de maneira estereotipada, mergulhado no caos, no atraso social, econômico e político.

Muitos/as dos/as professores/as, entrevistados na pesquisa mencionada, subsidiavam suas aulas com o livro do autor e afirmaram também, em seus depoimentos, fugir dessas concepções quando trabalhavam o conteúdo da Lei 10.639: “*Eu trabalho a África num outro contexto. Não só contendo mazelas. Trabalho com o livro de Mário Schmidt*”. (*Professor/a – município de Cruz das Almas*)<sup>29</sup>.

Voltando a atual pesquisa, Paulo, em suas aulas, também parece querer fugir de tais estereótipos, mostrando aos/às seus/suas alunos/as fotos de grandes cidades em África.

Ele nos diz:

*Eu me lembro de uma aula na sexta série, sexta série tem um capítulo do livro que fala sobre África, livro de Mario Schimidt, é um livro assim, no meu entender, que não é muito legal. Eu lembro que levei umas fotos das grandes cidades em África, Durban, África do Sul, mostrando as cidades bastante verticalizadas, as universidades. Passei na televisão, antes de explicar o assunto. Eles observaram bastante e perguntei de onde eram aquelas fotos e eles não sabiam de onde eram. Falavam Estados Unidos, França, mas não associavam ao continente africano (Informação verbal)*<sup>30</sup>.

Licenciado em Geografia pela Uneb/Campus V, Paulo prestou vestibular, ingressando através do sistema de cotas raciais da instituição. Afirma que seus pais são negros. O professor tem duas irmãs e é o único da família a ter cursado uma universidade. Neste trecho da sua fala, podemos observar duas coisas: um pouco de suas estratégias pedagógicas, no que diz respeito às questões étnico-raciais e certo ceticismo com relação ao livro Nova História Crítica.

Oliva (2003) também se mostra pouco satisfeito com relação ao material.

Apesar da louvável iniciativa do autor em dedicar um espaço exclusivo para tratar o continente africano em seu livro, tentando fugir aos seus estereótipos e demonstrando preocupação em articular os conteúdos históricos estudados

<sup>28</sup> Professor/a entrevistado na pesquisa “Atuação docente dos egressos dos cursos de Formação de Professores do DCH – Campus V/UNEB – contribuições à avaliação dos cursos de Licenciatura”, realizada em 2004/2005. Trecho de fala extraído do meu TCC. Neste trabalho, analisei além da prática pedagógica relacionada à disciplina História, o tratamento dado ao ensino de história da África e cultura Afro-brasileira e Africana nas suas salas de aula. A metodologia utilizada foi: questionários aplicados a esses/essas docentes, além de entrevistas abertas aos/às mesmos/as. Vale ressaltar que a discussão proposta nesta monografia foi um recorte da pesquisa anteriormente citada.

<sup>29</sup> Trecho de fala extraído do meu TCC.

<sup>30</sup> Depoimento fornecido pela professor Paulo (2011).

com o contexto presente, a imagem que ele transmite, no final do capítulo, aos alunos sobre a África contemporânea é simplista e falsa: ‘Hoje em dia, os países da África são pobres e a população passa por grandes necessidades (OLIVA, 2003, p. 444).

Pensando para além dos problemas contidos ou não na coleção do autor<sup>31</sup> ou mesmo sem querer inferir que esse olhar diferenciado do professor Paulo tenha se dado exclusivamente por conta da sua passagem pela formação do Afrouneb, destaco a importância e a responsabilidade do programa com relação a tal questão.

A fala da professora Solange reforça essa importância e a responsabilidade do programa na luta por uma educação anti-racista. Nascida em Dom Macedo Costa, numa fazenda na zona rural, ela intitula-se parda, enquanto pertencimento racial. Sua formação é em História, pela Uneb. Concursada pelo Município e pelo Estado, atualmente está como vice-diretora do colégio H..., uma escola municipal localizada na rua do Matadouro, no centro de Santo Antonio de Jesus/BA.

*Então a questão era: como trabalhar se não temos o suporte, material de pesquisa? Primeiramente, curso pra capacitar esses professores. Aí os professores se inscreveram. Começamos a discussão lá. Aqui na rede municipal tinham muitos estagiários e eles foram contemplados também. As pessoas perguntavam e o material? Uma coisa é o professor ter uma cópia e outra é colocar isso pro aluno. Você tem que colocar numa linguagem que ele entenda. Porque a informação é a nível acadêmico. Tentamos fazer isso aqui na escola, temos fotos. Eles gostam de trabalhar isso, teatro, música, vestimentas. Na época a gente fazia ‘vaquinha’ pra revelar as fotos, hoje tá mais fácil. Em 2006 não tinha esse dinheiro. Nossa clientela aqui é de bairros periféricos, Urbis 2, Urbis 1, Cajueiro, Irmã Dulce. Tem uma clientela de classe mais pobre e a gente começou a trabalhar. A Secretaria de Educação não dá nenhum incentivo. Depois eu cobrei o material de (...). Seria interessante que as escolas recebessem não um ou dois exemplares de livros e que dessem pra trabalhar em sala de aula. **Não há pelas secretarias nem pelos coordenadores pedagógicos um acompanhamento mais próximo** [...] (Informação verbal)<sup>32</sup>.*

Práticas pedagógicas direcionadas às questões étnico-raciais ainda enfrentam muitas resistências. De acordo com a fala da professora, podemos perceber que não é raro encontrarmos, ainda hoje, desinteresse por parte das secretarias ou mesmo educadores/as reticentes às abordagens que a Lei 10.639/03 suscita e os motivos alegados nos fazem remeter aos primórdios da sua sanção: falta de material para condução das discussões em sala de aula,

<sup>31</sup> Em 2007, o livro foi rejeitado pelo Ministério da Educação, sob a alegação de que contém erros conceituais, falhas de informação e incoerência metodológica. O Globo Online, 19.09.2007. Extraído do site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mario\\_Schmidt](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mario_Schmidt). Em 17/08/2009.

<sup>32</sup> Depoimento fornecido pela professora Solange (2010)

ausência das discussões no plano pedagógico das escolas, desinteresse por parte da direção, das escolas e do próprio corpo docente.

À primeira vista, a impressão que se tem é de que as discussões que gravitam em torno da Lei arrefeceram ou não são cumpridas e pronto! Devemos considerar “a não rara desobediência pura e simples, sobretudo quando tais determinações vão de encontro aos interesses materiais ou simbólicos das elites nacionais, sejam elas econômicas, políticas ou mesmo acadêmicas” (MATTOS, 2010, p.6).

Esses fatores estão relacionados também à presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial.

A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros, de maneira geral e por muitos/as educadores/as e formuladores de políticas públicas, de forma particular.

Esse, evidentemente, é um fator que devemos considerar. A crença na democracia racial, retroalimentada pelos ideais de mestiçagem, sonda *corações e mentes* de muitos formuladores de políticas públicas. Ainda seguindo tal reflexão, Mattos (2010, p. 5) reitera que:

Tematizar, normatizar e induzir legalmente, são recursos táticos institucionais, fundamentais e necessários em qualquer processo de mudança cultural que adota como meta influir decisivamente na configuração conceitual e prática de qualquer política pública, no caso que particularmente, nos interessa aqui, nas políticas educacionais brasileiras. No entanto, não menos evidente, é o fato de que mudanças desse tipo, que implicam em questionamentos radicais às estruturas do edifício cultural que sustentou, e ainda sustenta o formato desigual e absolutamente hierárquico das relações étnicorraciais no Brasil, seja no campo da educação ou de qualquer outro, recomenda relativizarmos a eficácia social dos recursos táticos (...), bem como estarmos atentos aos limites das leis, normas e orientações, tanto do ponto de vista da suficiência da forma, quanto do ponto de vista da velocidade de realização dos seus.

É importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola está inserido em um contexto maior de luta pela construção da democracia e de um Estado realmente democrático. O principal alvo de uma educação anti-racista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática que respeite a diversidade e os debates que gravitam em torno da Lei 10. 639/03.

Precisamos, porém, não depositar todas as esperanças da superação do racismo e das desigualdades raciais apenas na educação, não pretendendo, contudo, eximir a escola de alguma responsabilidade nisso.

Sabemos que existem vários artigos, livros, pesquisas, que tratam da relação entre a questão étnico-racial, de gênero e a educação. Seria interessante pesquisar se a produção teórica sobre essa relação ou mesmo sobre o negro e educação tem destacado ou apenas pontuado a articulação entre identidade negra, cultura negra e formação de professores/as.

Talvez um desafio seja analisar a produção acadêmica existente sobre relações raciais no Brasil e discutir quais aspectos dessa produção deve fazer parte dos processos de formação continuada dos/as docentes. Analisar como a produção teórica sobre o negro e sua cultura, realizada por outras áreas do conhecimento, poderá nos ajudar a refletir sobre a temática *negro e educação*, enriquecendo e apontando novos caminhos para o campo da formação de professores/as (GOMES, 2003).

Propostas pedagógicas que contemplam aspectos relacionados às questões étnico-raciais estão incluídas nesse processo, precisam ser analisadas e levadas a sério, sobretudo pelas secretarias de educação. Necessitam de articulação constante com programas de formação continuada de professores/as. Os cursos de formação continuada de professores/as, por sua vez, devem, necessariamente, constituírem-se como espaços de interação e reflexão sobre as diversas dimensões da vida pessoal e profissional destes sujeitos socioculturais, fomentando reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas e suas concepções a respeito da profissão.

Nos capítulos seguintes, trago questões importantes que foram identificadas nas falas dos/as professores/as. Questões que, devido à importância, tornaram-se categorias-chave para análise na presente pesquisa. Cultura é a primeira delas.



## 5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CULTURA E DIFERENÇA

### 5.1 CULTURA

Os cursos de formação continuada de professores geralmente não dão a devida importância a algumas dimensões, que são discursivas e que atravessam o cotidiano dos/as docentes, influenciando ou mesmo constituindo parte do universo das suas práticas pedagógicas. Cultura é uma delas.

A importância da cultura no mundo contemporâneo tem sido enfatizada por autores/as de diversas tendências. No âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura adquire cada vez mais um papel significativo na vida social: hoje, tudo chega mesmo a ser visto como cultural (BAUDRILLARD, FEATHERSTONE apud CANDAU, 2003).

Ao mesmo tempo em que vemos uma recentralização, expressa no aumento de importância do seu estudo, a cultura descentraliza-se, livrando-se dos seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na raça e mesmo na religião.

A cultura, há muito situada na periferia do campo das ciências sociais, tem-se movido em direção ao centro, o que talvez se explique pela tendência mais ampla de enfraquecimento das divisões entre as áreas de estudo e de intensificação de estudos inter e transdisciplinares. [...] em síntese, a descentralização mais geral da cultura tem sido acompanhada por sua recentralização na vida acadêmica (CANDAU, 2003, p. 158).

Contudo, a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003).

Podemos dizer que cultura, nesse contexto, arregimenta as “peças” no palco onde se travam as batalhas. As explicações centradas na cultura, na política e na ideologia assumem papel de destaque no cenário social, adicionando-se às análises dos fenômenos complexos e contraditórios que se desenvolvem no nível econômico. Lutas e conflitos culturais não constituem meros epifenômenos, mas sim eventos reais e cruciais na batalha por hegemonia (APPLE apud CANDAU, 2003).

Meyer (1998) também nos traz grande contribuição pensando a cultura – inserida no campo educacional - em uma esfera afastada de conteúdos fixos e próximo a costumes, tradições que apontam para dimensões de produção, contestação e conflito que aí estão implicadas (MEYER, 1998). O campo em que se insere a cultura é um espaço de conflito,

contestação, negociação e ao mesmo tempo espaço movediço, tático, onde a cultura desliza de um contexto para o outro, com variadas significações (SODRÉ, 2005).

O que nos importa aqui para a sua definição é atentar exatamente para isso, o campo de contestação, resistência, negociação, recuperação - nas palavras de Stuart Hall (2006) - que se situa no interior da luta cultural. Dessa forma, “as culturas, concebidas não como ‘formas de vida’, mas como ‘formas de luta’ e que constantemente se entrecruzam. Daí surgem lutas culturais relevantes, desses pontos de intersecção” (HALL, 2006, p. 260). Cultura, vista como um conceito inserido num campo constante de forças e relações de poder, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.

Analisando a cultura popular no capítulo Notas sobre a desconstrução do “popular”, do livro *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*, atentando para a profunda transformação na cultura das classes populares entre os anos de 1880 e 1920, Hall (2006) nos permite refletir sobre o fato de que não existe um estrato autêntico, autônomo e isolado de cultura da classe trabalhadora. Há um grande perigo em pensar as formas culturais como algo inteiro e coerente: inteiramente corrompidas ou inteiramente autênticas (HALL, 2006).

Isso nos alerta contra as abordagens auto-suficientes da cultura popular que, valorizando a ‘tradição’ pela tradição, e tratando-a de uma maneira não histórica, analisam as formas culturais populares como se estas contivessem, desde o momento de sua origem, um significado ou valor fixo e inalterável (HALL, 2006, p. 260).

A *tradição* que nos importa aqui ocupa um terreno que está longe da mera persistência de velhas formas e está mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos. Os elementos da tradição podem ser reorganizados para se articularem a diferentes práticas e posições e adquirir novo significado e relevância a partir mesmo da intersecção entre tradições antagônicas.

A própria idéia de tradição, em si, possui o seu apelo. Para Gilroy (2001) ela possui um estranho poder hipnótico no discurso negro.

A tradição frequentemente viceja na crítica cultural, que tem cultivado um diálogo com o discurso político negro. Ela opera como um meio de asseverar o parentesco estreito das formas e práticas culturais geradas a partir da diversidade incontida da experiência negra. Isto sugere que, pelo menos nas mãos de alguns intelectuais e artistas negros, a busca de autonomia social e política tem se afastado da promessa da modernidade e encontrado expressão nova em um termo complexo que muitas vezes é entendido como antítese da modernidade. Isto é em parte explicável pela ameaça que o turbilhão da

modernidade representa para a estabilidade e coerência do eu racial [*racial self*]. Esse eu pode ser cultivado em segurança e assim permanecer por trás dos biombo cerrados da particularidade negra enquanto as tempestades se abatem lá fora (GILROY, 2001, p. 352).

Fazendo apelo a idéias que partem dessa perspectiva, determinados discursos que atravessam os espaços em que as culturas negras se constituem, muitas vezes ressoam como vozes buscando um idílico terreno “pueril” e seguro, onde geralmente conceitos como a própria tradição, cultura popular ou mesmo cultura negra são situados a partir de binarismos, demonstrando relações antitéticas.

Como os processos culturais são dinâmicos, precisamos analisar os termos cultura negra e tradição através de uma perspectiva não essencializadora, de forma que eles não possam mais funcionar como pólos opostos da modernidade.

Por estarem inseridos num espaço contraditório, local de contestação estratégica, os termos não podem ser simplificados ou explicados no terreno das simples oposições binárias: alto ou baixo, autêntico *versus* inautêntico, oposição *versus* homogeneização. “Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles” (HALL, 2006, p. 341-342).

Poderíamos tomar emprestado do texto de Avtar Brah (2006) - com as devidas proporções e cuidados - sua definição com relação aos feminismos “negro” e “branco” na Grã-Bretanha, na tentativa de exemplificar o que pode representar o termo *culturas negras* na contemporaneidade.

[...] campo(s) de contestação inscritos dentro de processos e práticas discursivas e materiais num terreno pós-colonial. Representam lutas sobre esquemas políticos de análise; os significados de conceitos teóricos; as relações entre teoria, prática e experiências subjetivas, e sobre prioridades e modos de mobilização política (BRAH, 2006, p. 353).

Essas análises, quando relacionadas ao processo educacional, nos auxiliam na formulação de algumas perguntas: Que culturas são visibilizadas no ambiente escolar ou mesmo nos cursos de formação continuada de professores/as? O que é distinguido ou mesmo “descartado” como sem valor nas escolas? Ou mesmo, o que é uma “cultura negra autêntica”? Ela existe realmente? Para Hall, a cultura negra

chegou a significar a comunidade negra onde se guardam as tradições e cujas lutas sobrevivem na persistência da experiência negra (a experiência histórica do povo negro na diáspora), da estética negra (os repertórios culturais próprios a partir dos quais foram produzidas as representações populares e das contranarrativas negras que lutamos para expressar. [...]) A

‘boa’ cultura popular passa no teste de autenticidade, que é a referência à experiência negra e à expressividade negra. Estas servem como garantias na determinação de qual cultura popular negra é a certa, qual é a nossa e qual não é (HALL, 2006, p. 344).

Dessa forma, pouco proveitosa é a busca em saber quão autêntica ou inautêntica é uma expressão cultural negra, se é que existe essa autenticidade. Se faz parte ou não da tradição. O fato é que a cultura popular negra nos permite acessar códigos culturais, elementos ricos presentes na oralidade, musicalidade, contranarrativas que efetivamente demonstram outras formas de vida, dimensões que precisam ser discutidas nos cursos de formação continuada de professores/as para as relações étnico-raciais e mesmo trabalhadas em sala de aula.

### **5.1.1 Lei 10.639/03 e Educação das relações étnico-raciais: Cultura dispendo suas “peças” no jogo das práticas pedagógicas dos/as docentes em sala de aula**

*“A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.*

*(António Nóvoa – Vidas de Professores)*

Por ser a escola uma instituição cultural, construída historicamente no contexto da modernidade, considerada mediadora privilegiada para desenvolver uma função social fundamental, ou seja, transmitir cultura (oferecer o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade), a problemática das relações entre cultura e escola torna-se inerente a todo processo educativo.

Tornada um espaço constituído por tramas sociais onde a cultura desempenha o papel de protagonista, infelizmente seus aspectos mais ricos são ofuscados por vários fatores. Um deles é a ênfase em uma teoria social funcionalista que a considera órgão da sociedade responsável pela transmissão da cultura, porém, de maneira a perpetuar o equilíbrio do sistema social (KINCHELOE, 1997). Muitas vezes temos a impressão de que a escola “paira” acima dos valores e dos interesses, imune e desvinculada de qualquer crítica.

Amparada por um forte tecnicismo, ao invés de qualidades, relações ou contexto, a escola “moderna” extenua a ênfase na quantificação, mergulha os alunos em trabalhos árduos e em exercícios dirigidos e testes rígidos através de um pensamento fragmentado, desconectado. Ambos perdem com isso.

Encontrando suas raízes na fragmentação modernista, alguns projetos educacionais, ancorados na roupagem das “reformas” tentam produzir uma “síndrome factóide”, na qual os estudantes aprendem unidades e peças separadas de informações para testes sem a preocupação com a relação entre os fatos ou suas aplicações com os problemas do mundo (KINCHELOE, 1997).

Esses fatores, obviamente, implicam nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. “Enculturados” na cultura acadêmica da passividade, os/as professores se encontram em um mercado que impõe objetivos de ensino e procedimentos de testes e avaliações.

A escola é um espaço sócio-cultural que deve ser pensado e compreendido sob a ótica da cultura, levando em conta “a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, sujeitos sociais e históricos. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 136).

Institucionalmente, a escola é ordenada por um conjunto de normas e regras, que busca unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Pensada como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo mais amplo, encontramos aí, mais do que currículos, disciplinas, regimentos, normas, projetos, etc. Ela é o espaço no qual se desenvolve uma complexa trama de relações entre os sujeitos envolvidos. Sujeitos posicionados hierarquicamente através de aspectos raciais, de gênero, classe, religião, sexualidade, etc.

O que está em questão aqui é a problemática de uma visão monocultural a respeito da educação, situação cada vez mais evidente. Esses sujeitos diversos que circulam nesse espaço chamado escola acabam desestabilizando sua lógica *moderna* e instalam outra realidade sociocultural.

É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (CANDAUI, 2003, p. 160).

Como é jogado, então, o jogo da cultura dentro da escola? Como as “peças” são/estão dispostas e situam esses/as docentes na sala de aula ou mesmo no seu cotidiano. Geralmente as peças se multiplicam, instituem novos jogos, mas as regras antigas insistem em permanecer.

Ao narrarem suas experiências, pude ver um pouco como esses/as professores/as percebem seu mundo e seu tempo. O que eles/elas nos dizem quando evocam suas memórias relacionam-se também às suas práticas pedagógicas. Dizem respeito a suas próprias vidas e trajetórias, as quais remetem aos desafios do sujeito negro numa sociedade racial, estruturada por valores que lhe negam um lugar próprio e singular. A trajetória da professora Maria é marcada por esses aspectos.

Tive o privilégio de escutar sua narrativa. Uma contribuição peculiar, pois sua fala parte de um duplo posicionamento, ou seja, de uma professora que recebeu o curso de formação continuada de professores/as do Afrouneb e ao mesmo tempo foi monitora/bolsista do próprio programa, em 2006.

Conversamos numa sexta-feira, coincidentemente em um 13 de Maio. Ela tem 35 anos, é filha de pai e mãe negros. Intitula-se negra. É professora, inicialmente do ensino fundamental e depois do ensino médio. É licenciada em História, pela Universidade do Estado da Bahia/Uneb – campus V - concursada pela Rede Municipal de Educação de Santo Antonio de Jesus há 14 anos, mas leciona há dezesseis. Atualmente está como uma das coordenadoras de projetos da Secretaria Municipal de Cultura, da mesma cidade.

Para iniciarmos nossa conversa, perguntei a professora se ela sempre estudou em escola pública.

*Não. Minha alfabetização até a quarta série foi com minha mãe, que também é professora. Ela me alfabetizou. Como ela tinha uma escolinha particular numa cidadezinha chamada Coaraci, da alfabetização até a quarta série eu estudei com ela, até a quinta série eu ainda morava em Coaraci, no sul da Bahia. Aí minha mãe me colocou pra estudar no colégio Adventista, quando eu vim pra Santo Antonio de Jesus. Ela me colocou pra estudar em um colégio de freiras, eu estudei até a oitava série, mas como eu queria fazer magistério e o colégio não tinha então eu fui pro ensino público, fui pro colégio Estadual, em Santo Antonio de Jesus. Lá eu fiz o magistério e um ano, um ano e meio depois que terminei o segundo grau fiz o vestibular e entrei no curso de História da Uneb” (Informação verbal)<sup>33</sup>.*

No decorrer da narrativa vemos surgir questões importantes que merecem ser levadas em conta quando discutimos formação continuada de professores/as para as relações étnico-raciais. Pudemos perceber que Cultura é um tema recorrente nas suas falas, de fundamental importância na sua prática pedagógica.

Relatando um momento específico da sua vida profissional, no último ano do curso de magistério, no colégio Estadual, em Santo Antonio de Jesus, ela nos conta que todos/as

---

<sup>33</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010)

os/as docentes/as se reuniram e resolveram fazer uma gincana cultural. Pediram uma apresentação teatral. A nota que tirassem ia substituir as notas das provas de todas as disciplinas.

*Foi um 'rebuliço' na escola porque todo mundo queria tirar a nota maior. Eu me juntei com Carlos e pensamos o que íamos fazer. Vimos uma equipe pesquisando textos do teatro inglês, aí eu falei pra ele 'pô, a gente não sabe fazer nada disso'. Ele disse: 'olhe, eu só sei tocar candomblé e você jogar capoeira', aí eu disse: 'bora fazer isso'. Juntamos uma turma da sala e a gente fez uma encenação bem amadora chamada 'dos quilombos aos guetos'. Foi bem amadora mas muito legal, tanto que tiramos 10, valeu 10 pra todo mundo. Dali em diante eu percebi que **a arte e a cultura tem essa peculiaridade; de entrar nas brechas que são deixadas, até muito mais que os discursos.** (Informação verbal)<sup>34</sup>.*

Temos que levar em conta aqui o quanto isso influi na sua prática pedagógica. Os cursos de formação continuada de professores/as e/ou mesmo a escola precisam estar atentos a esses fatores.

Absorvida em um tecnicismo gerencial, onde o conhecimento é fragmentado, a escola afasta o/a professor/a do processo ativo educacional. Há uma ênfase na tradição behaviorista<sup>35</sup> que tem pouco a ver com o caráter dinâmico da cultura, de alunos reflexivos. Sua razão de ser gira em torno de competência técnica, aprendizagem de habilidades pré-definidas de ensino. Esta ênfase no treinamento por competência técnica resulta em uma tendência de conformidade.

Nesse sentido, a cultura vista por esse prisma é “apreendida e repassada” tecnicamente, engessada e transformada numa experiência monossêmica - aberta somente a uma interpretação. Histórias de vida e experiências aqui são irrelevantes. Subjacentes a estas verdadeiras barricadas, os/as professores/as que tentam fugir delas encontram-se como párias, fora do sistema que são banidos por causa de suas “más atitudes” e sua relutância para tornar-se “jogadores do time” (KINCHELOE, 1997).

A respeito de suas práticas pedagógicas, a professora nos revela:

*Olha, eu acho que as manifestações culturais chegam mais rapidamente a um aluno do que um artigo para ele ler. [...] Os professores diziam que eu passava filmes pra não dar aula. A vice diretora me ajudava muito. Os que eram meus colegas eram meus colegas, mas os que não eram meus colegas*

<sup>34</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010)

<sup>35</sup> Um *éthos* técnico o qual, em primeiro lugar se limita à visão da cognição do professor, que reduz o ato intelectual de ensinar a uma mera técnica. KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 20.

*não eram meus colegas mesmo (ênfase). A diretora chegou ao ponto de ir na Secretaria de Educação dizer que eu estava negligenciando a educação dos meus alunos, dizia que eu só passava filmes e ler textos e não fazia teste nem prova, que eu tava dando nota pela cara dos alunos, já que eles não produziam nada. Eu tenho artigos guardados dos meus alunos. Painéis que eles produziram, material comprado com meu dinheiro porque a coordenadora pedagógica disse que quem só poderia usar tinta, papel e pincel era professora de Artes, que História não tinha nada a ver com isso (Informação verbal)*<sup>36</sup>.

Esse tipo de cultura, da conformidade, do tecnicismo, da avaliação que denota seleção cria dentro da escola uma atmosfera de hostilidade em relação àqueles/as que buscam outros caminhos, que procuram formas diferenciadas de transmitir suas aulas. Um individualismo radical é criado para colocar os/as professores/as uns/umas contra os/as outros/as numa competição por notas, elogios dos supervisores, recursos instrucionais e ideias, e, muitas vezes, por posições na escola. Esse individualismo “barra” qualquer esforço de uma possível interdisciplinaridade *de fato*.

Isso gera relações sociais comumente defensivas, potencializando a *engrenagem* das “ocupações bem definidas: conselheiros aconselham, faxineiros limpam, administradores disciplinam, professores de matemática ensinam matemática, professores de leitura ensinam leitura” (LESKO, 1989 apud KINCHELOE, 1997, p. 21).

Nada ilustra melhor a perversidade das formas técnicas da educação dos/as professores/as como a explicitação do que é bom ensino definida em tais contextos. Em termos simples, um professor é bom se ele ou ela produzem estudantes que na média das respostas apresentam mais questões corretas em testes padronizados de múltipla escolha do que o esperado, com base no seu desempenho no pré-teste. Sob tais situações, o avaliador proclamará que os/as alunos/as numa classe de professor/a competente aprendam mais do que o esperado (KINCHELOE, 1997).

Esta definição exige que os/as professores/as utilizem métodos de instrução direta pressupondo que não existe problema algum com o conhecimento coberto por testes, e, ao contrário, impõe, em nome da “neutralidade”, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários.

---

<sup>36</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).



### 5.1.2 Tecendo as tramas...

A professora Nilza nasceu em Santo Antonio de Jesus/BA. Filha de pai e mãe negros, também se intitula negra. É formada em Pedagogia pela Uneb. Atualmente faz outra graduação, agora em História, pela mesma instituição. Tem três irmãos (três mulheres e um homem). Fez sua alfabetização com d. Francisca, segundo ela, uma alfabetizadora rígida,

*que dizia que a gente tinha que decorar mesmo, tinha que ter uma letra bonita, minha alfabetização foi com ela. Depois fui pra ilha, estudei dois anos. Voltei pra cá e fiz terceira e quarta numa escola que quando fiz magistério estagiei lá, e isso foi bom pra mim. Sempre estudei em escola pública (Informação verbal)<sup>37</sup>.*

Atualmente, a professora está como vice-diretora de uma escola de ensino fundamental das séries iniciais e finais, no bairro do Andaia, em Santo Antonio de Jesus / BA.

*Eu me sinto muito feliz por ser a primeira mulher negra na vice- diretoria da escola, a escola em um bairro negro (Informação verbal)<sup>38</sup>.*

À época do Afrouneb, em 2006, a professora Nilza ensinava a disciplina Educação Artística no colégio C... no bairro do Andaia, em Santo Antonio de Jesus. Preocupada e sempre envolvida com as discussões que giram em torno das relações étnico-raciais dentro da escola, a professora acredita estar fazendo a sua parte.

*As pessoas dizem assim: a 'defensora do negro', aquela que tá sempre planejando uma atividade, fazendo um desfile, não precisa ter época, não precisa ser só no vinte de novembro. É o que realmente "balança" a escola e as pessoas querem ver isso, movimento na escola, né?(Informação verbal)<sup>39</sup>.*

Perguntei se esse planejamento era coletivo, interdisciplinar, se os/as professores/as das outras áreas se envolviam na articulação.

*Eu sempre procuro professor de História porque eu tenho uma aproximação maior. Eu planejo mais com eles, de História (Informação verbal)<sup>40</sup>*

Perguntas semelhantes foram feitas também à professora Solange. No Estado, ingressou como professora de História, mas desde o primeiro momento trabalhou em

<sup>37</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>38</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>39</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>40</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

Gandu/BA e então foi transferida para Santo Antonio de Jesus onde assumiu a área de Matemática, visto que, segundo ela, está uma área muito carente. Hoje trabalha com as disciplinas Matemática e Química pelo Estado. Perguntada se *aborda questões que envolvem relações étnico-raciais em sala de aula ou mesmo você percebe alguma articulação entre os/as professores/as para discutirem tais questões na escola onde trabalha*, respondeu,

*Eu acho que é muito difícil, em sala de aula, principalmente no ensino fundamental II, quando você traz essa discussão, porque é uma fase difícil de trabalhar, é uma fase de transição, são adolescentes que já tem uma mente formada em casa e a gente tem que trabalhar outros pontos em sala de aula então gera um conflito muito grande, há um choque, tanto na parte de gênero como nessa parte racial aí. Muito difícil porque alguns já tem o preconceito pré estabelecido. Quando eu trabalhava assim... Matemática não, matemática é diferente. Eu trabalho pouquíssimo essa discussão com Matemática, era mais o processo de conscientização do aluno. Mas quando eu trabalhava com História, uma vez eu fiz uma peça aqui no H..., e uma menina negra chegou pra mim e disse: professora, eu quero ser Nossa Senhora. Umás alunas, três ou quatro disseram: 'não pode porque ela é negra'. Aí eu falei: 'quem disse que Nossa senhora é branca, onde é que tá escrito isso? 'Ela tem toda condição de ser sim, em que documento tá escrito isso'? A gente tem que quebrar essas coisas. Outra coisa que é muito difícil também de se trabalhar é religião. Quando você trabalha religião afro é o terror. Teve até uma discussão que eu fiz com professores da Uneb, tem que buscar muito embasamento mas a gente bate de frente principalmente com os evangélicos [...] Aqui quem trabalha mais essas questões são os professores de História. Aqui temos a professora [...] que puxa a discussão, ela fez mestrado... (Informação verbal)<sup>41</sup>.*

Importante observarmos alguns pontos. A professora Maria, de História, acredita que a arte tem a peculiaridade de entrar mais facilmente nas brechas que são deixadas pelo sistema educacional, enquanto a professora Nilza consegue uma articulação profissional maior com professores/as de História quando se dispõe a trabalhar tais questões. Abro aqui um rápido parêntese e destaco que essa facilidade, da professora Nilza, em articular com professores/as dessa área não é aleatória.

*[...] Aí foi quando eu fiz o curso, o Afrouneb que foi um dos pontos que me despertou porque é um curso que mostra a gente os caminhos pra gente tomar, como trabalhar essa questão racial na sala de aula. Isso nos ajudou bastante e inclusive hoje eu faço História na Uneb justamente porque eu tinha pavor de história e eu ficava preocupada como trabalhar essa questão. Eu achava trabalhar a escravidão terrível. Puxa como eu vou trabalhar? Eu era contra isso, e falar mal do negro, o que a gente via nos livros era o negro subalterno, o negro que apanhava, como trabalhar com um tema, com uma disciplina que não fala nada positivo da minha raça, da minha etnia, e*

<sup>41</sup> Depoimento fornecido pela professora Solange (2010).

*aí? Então depois de ter visto a história com outra ‘roupagem’, autores preocupados em mostrar que haviam líderes negros sim, que os negros lutaram sim e não aceitavam aquilo simplesmente porque eram passivos demais aí hoje eu faço História com uma outra visão. Isso foi que me levou, me despertou a estudar História (Informação verbal)<sup>42</sup>.*

A professora Solange, por seu lado, ressalta a dificuldade que tinha em trabalhar tais assuntos em sala de aula quando ensinava História, mas, aborda-os. Esses temas, no entanto, passam meio que “ao largo” em suas aulas de Matemática.

Longe de querer sobrevalorizar determinado curso de formação, tensionar ou mesmo polarizar trechos das narrativas das professoras, acho importante destacá-los porque as escolas em que as professoras Solange e Nilza ensinavam - agora são vice diretoras delas – o H... e o C..., respectivamente, situam-se em bairros onde residem predominantemente populações afrodescendentes, onde o público dessas escolas é, em sua maioria, negro.

Se percebemos maior disposição entre os/as docentes da área de humanas em tratar das questões étnico-raciais dentro da sala de aula, a transversalidade é praticamente “barrada” nos outros campos disciplinares de ensino<sup>43</sup>. Ideias equivocadas, surgidas ainda nos primórdios da implementação da lei 10.639/03 e que se cristalizaram, pelo menos em algumas escolas, de que o trato da educação das relações étnico-raciais ou mesmo o conteúdo de história da África e cultura afro-brasileira e africana ficariam a cargo dos/as professores/as das denominadas ciências humanas? Ou seriam “privilégios” daqueles/as que tivessem informações acerca das temáticas e/ou um posicionamento político-ideológico frente a tais questões?

*Por exemplo, na escola quando vão tratar do Vinte de Novembro ou qualquer projeto voltado a questão racial, não sei se isso é um erro mas*

---

<sup>42</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>43</sup> Atentando para essa questão, o Programa Afrouneb, na época, previu a construção de propostas para inserção curricular nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Formação de Professores/as oferecidos na Uneb. A construção desta proposta iniciou-se por um levantamento diagnóstico com vistas a identificar ‘se’ e ‘como’ estes cursos de Formação de Professores contemplavam as temáticas de igualdade étnico-racial, positividade da cultura africana e afro-brasileira e acesso das populações negras à cidadania. Este levantamento comprovou que apenas os cursos de História e Geografia reservavam componentes curriculares obrigatórios voltados para o estudo da África e das populações afro-brasileiras, além de contemplar o estudo da diversidade e relações étnico-raciais nas ementas dos componentes pedagógicos e daqueles que fazem a interface com as ciências sociais. O projeto de Letras Vernáculas trazia esta temática em forma de disciplinas optativas e também a contemplava nas ementas de componentes das mesmas áreas citadas. Nos projetos de Educação Física e Pedagogia a temática estava presente transversalmente em algumas ementas e nos princípios político-pedagógicos dos próprios Projetos. A constatação mais negativa foi em relação aos cursos da área de Ciências Exatas (Matemática) e Ciências Naturais (Química e Biologia), completamente omissos em relação a qualquer destas temáticas. Ver: SALES; SANTOS. Programa Afrouneb – Inserção curricular por uma pedagogia multirracial/multicultural na formação inicial de professores, 2008.

*dizem, na escola em que ensino, 'olha Nilza, essa questão racial fica contigo' (Informação verbal)*<sup>44</sup>

A justificativa mais plausível para não se trabalhar tais temáticas, à época, era falta de material didático. Insegurança e mesmo despreparo dos docentes também entravam na lista. Mas, e agora, passados oito anos, quais são as justificativas?

Perguntei aos/às professores/as se ainda existia alguma resistência por parte de alguns/algumas docentes na proposição destes assuntos na escola em que trabalhavam.

Pergunta: Ocorre alguma tensão, nesse sentido?

*Raramente eu encontro resistência, até porque são trabalhos realizados em novembro. Eu trabalho em três escolas e eu não vejo preocupação com isso. Então, eu não posso dizer que tem resistência. Porque quando chega em novembro as pessoas dizem: 'pôxa, é o mês da Consciência, podia ser feriado' (Informação verbal)*<sup>45</sup>.

A discussão a respeito de ser feriado ou não no dia 20 de Novembro aqui é controversa. Para a professora Nilza,

*Só pensam que podia ser feriado, mas porque feriado? O feriado não seria solução. Porque? Feriado de quê? Acho que o importante é trabalhar (Informação verbal)*<sup>46</sup>.

Talvez um “momento de descanso” para os/as professores/as:

*Você vê, há uns quatro anos acontece o Fórum Santo Antonio Negro, uma parceria da Uneb, UFRB e prefeitura municipal (Educação e Cultura), você vê as professoras falando 'ah! que bom começou o Santo Antonio Negro. Eu fico três dias sem dar aulas'. Elas largam os meninos lá e somem, aí no final manda os meninos fazerem uma redação. Os meninos pegam qualquer artigo da net, elas fingem que não sabem, dão nota e pronto (Informação verbal)*<sup>47</sup>.

As perguntas não são novas, tampouco as respostas trazem alguma novidade. Ainda existem problemas no cumprimento da lei 10.639/03 em algumas escolas. Isso também não é novidade. Mas acredito ser sempre pertinente tocar no assunto.

Voltemos aos depoimentos. Pergunto à professora Maria: *Que avaliação você faz a respeito da 10.639/03 hoje?*

---

<sup>44</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>45</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>46</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>47</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

*Olha, acho que ela precisa ser repensada. É preciso criar mecanismos punitivos para aqueles professores que não a trabalham com eficiência. Porque eles citam nos planejamentos anuais: 'de acordo com a lei eu vou desenvolver...' , mas na hora eles não trabalham e não recebem punição alguma por isso, porque pra escola é muito cômodo fazer de conta que não tá vendo porque a escola também não sabe lidar com isso tudo e a coisa vai passando, acho que deve haver uma punição, deve haver mecanismos de punição, professor tá trabalhando mesmo? Se o professor não estiver trabalhando deve deixar pra outro, abrir mão ou sei lá, fazer uma reciclagem, mas tem que ser repensada (Informação verbal)<sup>48</sup>.*

*E o que você acha do posicionamento da Secretaria de Educação do Município de Santo Antonio de Jesus?*

*Especificamente a Secretaria de Santo Antonio de Jesus não tem um programa pedagógico de desenvolvimento da disciplina História da África e cultura afro-brasileira e africana pro município. Se um professor resolver fazer um trabalho assim na escola em que ele está e procurar material, a secretaria dentro do possível dá o material, dá aquela condição, mas se o professor 'correr atrás'. Se não, tudo permanece como está, não há uma preocupação específica dentro dessa área porque eu acho que toda secretaria deveria ter uma coordenação específica pra cuidar dessas questões e não tem, pelo menos lá em Santo Antonio (Informação verbal)<sup>49</sup>.*

O que está posto em jogo é algo muito mais complexo do que as justificativas que os/as professores/as dão com relação ao não cumprimento da 10.639/03. Sem querer eximilos/as da responsabilidade, muitas vezes esses/as professores/as acabam sendo “engolfados” pelo circulo vicioso do sistema escolar, sentindo-se impotentes diante da situação.

Para além da negligência (individual ou em grupo) de determinadas escolas e professores/as fazerem cumprir a Lei, não podemos deixar de analisar o fato de que tal descumprimento ocorre geralmente porque seus conteúdos

implicam em questionamentos radicais às estruturas do edifício cultural que sustentou, e ainda sustenta, o formato desigual e absolutamente hierárquico das relações étnicorraciais no Brasil [...] Por razões variadas, dentre as quais se destaca a histórica e perseverante presença da discriminação racial contra os negros, essas desigualdades perduram insidiosamente, na forma da mais evidente injustiça social cometida contra a maioria dos cidadãos brasileiros, inclusive deixando como herança o que alguns estudiosos do tema nomeiam como “**racismo institucional**”. Ou seja, uma espécie de racismo, na maioria das vezes, implícito, presente nas instituições brasileiras, cujas formas de incidência acabam naturalizando e normalizando a discriminação étnicorracial no tratamento pessoal e coletivo, nas formas de representação e no acesso a bens e serviços, tanto públicos quanto privados, dificultando a tomada de consciência sobre os seus efeitos reprodutores de desigualdades (MATTOS, 2010, p. 5-6, grifo nosso).

<sup>48</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

<sup>49</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

O racismo institucional, impregnado em algumas escolas, sabota qualquer discussão mais séria relacionada às populações subalternizadas.

A discussão sobre racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos esses discursos fatalmente caímos nas malhas do racismo e do mito da democracia racial.

### **5.1.3 Cultura negra em algumas escolas municipais de Santo Antonio de Jesus: uma questão superada?**

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2003).

Trago esta importante reflexão da professora Nilma Lino (2003), pois acredito ser crucial o problema da folclorização do conteúdo da lei 10.639/03 nas escolas. Muitas vezes, seus conteúdos são vistos como “temas penduricalhos”, que aparecem nos planos pedagógicos das escolas e mesmo nos planos de aula (quando aparecem) dos/as docentes como meros “enfeites” teóricos, em momentos propícios.

Os temas que giram em torno das discussões das relações étnico-raciais as escolas geralmente “congelam” e compartimentam em “caixas” que são abertas em novembro. Nada de novo nisso.

E as “caixas” de gênero, sexualidade, meio ambiente, etc., são abertas em que período?

*Eu acho que falta é uma maior integração entre os professores e hoje em dia existem muitos assuntos para serem discutidos. Hoje você tem de trabalhar com drogas, sexualidade, meio ambiente e eu acho que o meio ambiente hoje superou a questão racial, o foco hoje é esse. Se você fizer alguma reunião hoje com professores querendo trabalhar alguma coisa, algum projeto a idéia que sai na sala dos professores é meio ambiente (Informação verbal)<sup>50</sup>.*

---

<sup>50</sup> Depoimento fornecido pela professora Solange (2010).

É preciso encararmos a temática das relações étnico-raciais de forma mais séria nas escolas e não como sinônimos de “modismos superados”. A sensibilidade a essas discussões alimentadas por um *efeito de moda* (NÓVOA, 2000) é a pior maneira de enfrentar os debates educativos porque

representa uma “fuga para a frente”, uma opção preguiçosa que nos dispensa de *tentar* compreender. De todas as formas não valem a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, numa alteração à superfície para que nada mude em profundidade (PERRENOUD apud NÓVOA, 2000, p. 17)

A adoção de práticas alternativas no trabalho com as relações raciais na escola passa, necessariamente, pela formação do/a professor/a. É necessário maior atenção profissional ao peso das práticas, dos símbolos, dos rituais cotidianos, da prática escolar. Não é suficiente ter profissionais bem-intencionados, mas cometendo tantos equívocos (GOMES, 1996).

Como podemos, então, agenciar outras políticas pedagógicas que desestabilizem a disjunção “ou” (ou relações étnico-raciais, ou sexualidade, ou gênero, ou meio ambiente, ou religião) presente nos discursos de alguns/algumas docentes? Será que o *efeito de moda* passou e a 10.639/03 entrou para o rol das “leis que não pegam”?<sup>51</sup> Os conteúdos da Lei 10.639/03 foram mobilizados com maior ênfase porque estavam “na crista da onda”? E de que forma eles foram abordados por esses/as professores/as?

*Eu não tenho estatística comprovada, mas, na escola em que eu dava aula tinha eu e mais uma professora de História. Eu, pela manhã e ela, pela tarde. Ela tinha um discurso que achava tudo do negro lindo e maravilhoso. Colocou os meninos para assistirem Amistad, Kirikú, mas, sem discussão nenhuma. Os meninos assistiram Vista Minha Pele mas sem discussão, porque achava que eles deveriam assistir. Isso foi logo após a formação porque o discurso era convenientemente próprio para aquele período (Informação verbal)<sup>52</sup>.*

Esses debates não são inocentes. O campo em que se insere a cultura negra é constituído por conflitos, negociações, ressignificações e é óbvio que alguns temas da Lei 10.639/03 geram mais “desconfortos” que outros.

---

<sup>51</sup> “A persistência histórica das desigualdades, cuja mudança no tempo é de longuíssima duração, reforça a suspeita acerca da insuficiência dos instrumentos legais e normativos, ao menos do ponto de vista dos seus efeitos num prazo razoável e socialmente tolerável. No entanto não se deve negligenciar como um dado significativamente positivo, o fato de que esses mesmos instrumentos são os indicadores mais precisos do recente reconhecimento, por parte do Estado brasileiro - ainda não suficientemente reconhecida pela sociedade, de um modo geral -, de que a discriminação étnico-racial é uma das causas estruturais produtoras de desigualdades e como tal, deve ser sistematicamente combatida” (MATTOS, 2010, p. 9).

<sup>52</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

Perguntei: *Você lembra quais abordagens geraram mais conflitos durante o curso do Afrouneb em Santo Antonio de Jesus / BA?*

*Na religiosidade e quando falava dos direitos dos negros. Na parte, vamos dizer estética, da valorização dos cabelos, roupas todo mundo achava lindo, tanto que teve uma que falou que no carnaval se ‘fantasiaria’ daquele jeito. O que na verdade era um traje sagrado de uma sacerdotisa, ela disse que ia se vestir daquele jeito, que ia trançar o cabelo. Aqueles que ficavam na sala diziam que aquilo era coisa do diabo (Informação verbal)<sup>53</sup>.*

O olhar lançado sobre a cultura negra dentro da escola tanto pode valorizar *identidades e diferenças* quanto pode estigmatizá-las, negá-las ou até mesmo essencializá-las em representações congeladas e estereotipadas.

A cultura negra, vista por esse ângulo, é compartimentada e essencializada.

#### **5.1.4 Mas a Cultura Negra pode ser pensada além... Algumas perspectivas**

A Cultura (com *c* maiúsculo) ou mesmo a Cultura negra<sup>54</sup> precisa ser observada pelo prisma da dinamicidade. A perspectiva da *encruzilhada*, utilizada como operador conceitual, na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica do trânsito, interações e intersecções entre os vários grupos étnicos,

oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados (MARTINS, 2001, p. 64-65).

A cultura negra vista por esse ângulo é interpretada dinamicamente, de uma forma não-engessada, “deslizante”. A *encruzilhada*, lugar radial de centramento e descentramento, intersecções e desvios, multiplicidade e convergência, origem e disseminação é o “terceiro espaço”, operadora de linguagens e discursos, geratriz de produção sógnica diversificada, de

<sup>53</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

<sup>54</sup> As análises acerca dos conceitos de cultura e cultura negra aqui, respectivamente, trago também das contribuições de Muniz Sodré. “Cultura é hoje precisamente o ato de uma heterogeneidade que não se limita a assinalar sua diferença (não é um ‘direito à diferença’), mas que chama também ao contato, que desafia, que seduz. Cultura implica, portanto, um esvaziamento da unidade individual, no que faz circular os termos polares da troca, no que reintroduz o acaso e o destino, no ato simbólico que extermina as grandes categorias da coerência ideológica, no que constitui morte do sentido e da verdade universais, no que faz aparecerem as singularidades, num ato de delimitação e de atração – em resumo, no movimento do jogo. A cultura negra é um lugar forte de diferença e de sedução na formação social brasileira [...] A linearidade da escrita, a abstração racionalista, o isolamento hedonista do indivíduo (que desemboca numa alucinada ‘liberação’ sem fronteiras) e a obsessão do sentido último encontram na cultura negra seu limite” (SODRÉ, 2005, p. 135).



sentidos plurais, *híbridos*. A própria noção de centro se dissemina, na medida em que se desloca, ou melhor, é deslocada pela improvisação. As culturas negras, em seus variados modos de asserção, fundam-se dialogicamente em relação aos arquivos e repertórios das tradições africanas, européias e indígenas, nos jogos de linguagem, intertextuais e interculturais, que performam (MARTINS, 2001).

O termo “encruzilhada” é uma noção teórica que nos permite clivar as formas *híbridas* que emergem desses processos. Aqui entra uma discussão controversa que alimenta uma tempestuosa luta. De todos os lados se perfilam os defensores, os detratores, e os que se remetem a posições de ambivalência. Um breve vôo por sobre o “terreno” do hibridismo sugere a existência de uma escassa estabilidade e de falta de consenso quanto ao seu significado. Para Friedman (1998, p.4, grifo nosso)

O hibridismo apresenta-se operativo hoje em dia nos estudos culturais através de três modelos, de duas funções culturais, e de três formações políticas. O primeiro modelo assenta na fusão de elementos díspares com vista à criação de formas biológicas ou culturais inteiramente novas. O segundo modelo postula uma constante interpenetração entre diferentes formas, cada uma das quais, no entanto, se mantém reconhecivelmente distinta por mais alterações que sofra no respectivo contexto sincretista. Quanto ao terceiro modelo, ele **põe em causa a própria noção de diferença** em que se baseiam os dois anteriores, na medida em que propõe que as formas híbridas não são senão o constante misturar do sempre já misturado.

A *hibridização* se dá entre culturas situadas assimetricamente em relação ao poder e seus processos nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos, onde estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição.

Trata-se, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada. O que a teoria cultural ressalta é que, ao confundir a estabilidade e a fixação da identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder. “O ‘terceiro espaço’ (BHABHA, 1996) que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (SILVA, 2005, p. 87).

O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os *cruzamentos de fronteiras*, sendo que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização ou podem ser simplesmente metafóricos. O próprio “cruzar fronteiras” pode

significar, simplesmente, mover-se livremente nos interstícios, entre os territórios simbólicos pulverizados das diferentes identidades.<sup>55</sup>

“Cruzar fronteiras significa não respeitar os sinais que demarcam – artificialmente – os limites entre os territórios das diferentes identidades” (SILVA, 2005, p. 88). O poema de Gloria Anzaldúa<sup>56</sup> pode nos dar a dimensão do que seja essa “fronteira” ou mesmo o viver nela.

Viver nas fronteiras significa que você: não é nem hispana índia negra espanhola ni gabacha, eres mestiza, mulata, meia-raça apanhada no fogo cruzado entre os campos enquanto carrega todas as cinco raças na suas costas sem saber para qual lado voltar-se, correr; Viver nas fronteiras significa saber que a índia em você, traída por 500 anos, não está mais falando com você, que mexicanas chamam você de rajetas, que negar a Anglo dentro de você é tão ruim quanto ter negado a Índia ou a Negra; Cuando vives em la frontera as pessoas andam através de você, o vento rouba sua voz, você é uma burra, buey, bode expiatório, precursora de uma nova raça, meio a meio – tanto mulher como homem, nenhum – um novo gênero; Viver nas fronteiras significa colocar chile na sopa, comer tortillas de farinha integral, falar Tex-Mex com um sotaque de Brooklyn; ser parada pela migra em postos de fronteira; Vivendo nas fronteiras significa que você luta duramente para resistir ao elixir de ouro acenando da garrafa, a atração do cano da arma, a corda esmagando o vazão da sua garganta; Nas fronteiras você é um campo de batalha onde os inimigos são parentes entre si; você está em casa, uma estranha, as disputas fronteiriças foram resolvidas a saraivada de tiros abalou a trégua você está ferida, perdida em ação morta, lutando de volta; Viver nas fronteiras significa o moedor com a navalha de dentes brancos que quer retalhar sua pele cor de oliva-avermelhada, esmagar seu miolo, seu coração martelar você espremer você rolar você para fora cheirando a pão branco, mas morto; Para sobreviver às fronteiras você deve viver sin fronteras ser uma encruzilhada.<sup>57</sup>

As linhas de fronteira são fixadas para definir o que são os lugares seguros e os lugares inseguros, para distinguir entre o nós e o eles, numa região fronteiriça, estabelecida por um sítio vago e indeterminado, criado pelo resíduo emocional de uma linha de delimitação não natural. Vive num estado de constante transição, e é habitada pelo ilícito e pelo interdito (FRIEDMAN, 1998).

<sup>55</sup> Donna Haraway desestabiliza as narrativas do “eu” com relação às identidades e potencializa radicalmente o cruzamento de fronteiras através do seu “mito do ciborgue”. “Meu mito do ciborgue significa fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades – elementos que as pessoas progressistas podem explorar como um dos componentes de um necessário trabalho político” (HARAWAY, 2009)

<sup>56</sup> Uma das primeiras autoras americanas, de origem mexicana, a escritora e teórica cultural Gloria Evangelina Anzaldúa, assumidamente lésbica, faleceu em 15 de maio, aos 61 anos, de complicações relacionadas a diabetes. Anzaldúa publicou poesia, ensaios teóricos, contos, narrativas autobiográficas, entrevistas, livros infantis e antologias de vários gêneros.

<sup>57</sup> Tradução da poesia “To live in Borderlands means you” em *Borderlands/La Frontera – The New Mestiza*, São Francisco, Aunt Lute, 2007, p.216-217.

As fronteiras, com as suas linhas de demarcação, simbolizam a ideia de impermeabilidade, se bem que seja de permeabilidade, a realidade com que convivem. As fronteiras separam ao mesmo tempo em que ligam, remetendo a noções de pureza, distinção e diferença, mas, por outro lado, propiciam a contaminação, a mistura e a *crioulização*<sup>58</sup>. As fronteiras fixam e demarcam, mas são, em si mesmas, linhas imaginárias, fluidas e em permanente processo de mutação.

As concepções acerca do hibridismo, até aqui explicitadas, perturbam as políticas de identidade que apostam no “enraizamento” e na “pureza”, gerando os absolutismos étnicos<sup>59</sup>. O pensamento/metáfora da “raiz rizoma”, tomado da botânica por Deleuze e Guattari (1995) apresenta possibilidades substanciais ao embasamento epistemológico para análise desses sistemas, uma vez que o “rizoma” vai ao encontro de outras raízes e subverte a unidade identitária quando pressupõe que ele:

[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e”[...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

A raiz única é aquela que mata à sua volta, enquanto o rizoma é a raiz que vai ao encontro de outras raízes, tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Édouard Glissant (2005) aplica essa imagem ao princípio de identidade e o faz também em função de uma categorização das culturas que lhe é própria, uma divisão das culturas em culturas *atávicas* e culturas *compósitas*.<sup>60</sup>

O enraizamento, como base da identidade, invocando uma conexão incômoda entre os domínios conflitantes da natureza e da cultura, fez com que a nação e a cidadania

<sup>58</sup> Termo utilizado por GLISSANT (2005).

<sup>59</sup> Todavia, é preciso notar que essa crítica se distingue de uma supostamente desinteressada aversão aos essencialismos e defesa de um universalismo ingênuo. Gilroy (2007), por exemplo, mostra-se cético aos apelos humanistas herdeiros do Iluminismo, responsáveis justamente por outorgar aos discursos racialistas uma crescente vitalidade. (GYLROY, 2007)

<sup>60</sup> “A noção de identidade raiz única, que nem sempre foi uma noção mortal – produziu obras magníficas da história da humanidade – é inseparável da própria natureza daquilo que chamo de culturas atávicas. [...] a cultura atávica é aquela que parte do princípio de uma Gênese e do princípio de uma filiação, com o objetivo de buscar uma legitimidade sobre uma terra que a partir desse momento se torna território. [...] Associei o princípio de uma identidade rizoma à existência de culturas compósitas, ou seja, culturas nas quais se pratica uma crioulização” (GLISSANT, 2005, p. 71-72).

parecessem ser fenômenos naturais ao invés de sociais – como que expressões espontâneas de uma distinção palpável numa harmonia interna profunda entre o povo e seus lugares de moradia (GILROY, 2007).

A diáspora é um meio apropriado para se reavaliar a idéia de uma identidade essencial e absoluta, oferece uma alternativa imediata à disciplina severa da unicidade, da origem primordial ou mesmo do pertencimento enraizado. O termo possibilita uma fissura histórica e experiencial entre lugares de residência e lugares de pertencimento.

#### *A diáspora*

[...] rejeita a noção popular de nações naturais espontaneamente dotadas de uma consciência de si próprias, compostas meticulosamente por famílias uniformes; ou seja, aqueles conjuntos intercambiáveis de corpos ordenados que expressam e reproduzem culturas distintas em absoluto, assim como pares heterossexuais formados com perfeição. Como uma alternativa à metafísica da “raça”, da nação e da cultura delimitada e codificada no corpo, a diáspora é um conceito que problematiza a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Ela perturba o poder fundamental do território na definição da identidade ao quebrar a seqüência simples de elos explanatórios entre lugar, localização e consciência. Deste modo, ela *destrói a invocação ingênua da memória comum como a base da particularidade*, ao chamar a atenção para a dinâmica política contingente da comemoração (GILROY, 2007, p. 151, grifo nosso).

O principal problema enfrentado ao tentar entender esses desenvolvimentos e outros mais recentes é a falta de meios para descrever, em termos adequados, quando não teorizar, a *intermistura*, a fusão e o sincretismo sem sugerir a existência de purezas anteriores, “não-contaminadas”. A ausência de uma linguagem conceitual e crítica é salientada e complicada pela acusação absurda de que as tentativas de empregar o conceito de hibridismo se inviabilizariam totalmente devido aos resíduos ativos da articulação daquele termo com os vocabulários técnicos da ciência racial do século XIX (GILROY, 2007).

## 5.2 DIFERENÇA

Acredito que a análise empreendida sobre o conceito de diferença seja primordial em qualquer espaço onde ocorram formações ou mesmo qualquer local que oportunize uma reflexão sobre formas de se conceber o que seja o *ser professor/a*. O conceito de diferença está associado a uma variedade de significados, em diferentes discursos e contextos e devemos considerá-lo sempre mobilizando e mesmo constituindo várias relações de poder que envolvem raça e gênero, geração, classe, identidades, culturas, etc.

O conceito de diferença não pode ser tratado como uma entidade fixa, homogeneizadora, porque sua visibilidade ocorre somente nas lacunas de sentido entre as fronteiras culturais, em contraposição às construções identitárias essencializadoras que buscam aprisionar e localizar a cultura.

Diferença aqui não tem o sentido de herança biológica ou cultural, nem de reprodução de uma pertença simbólica conferida pelo local de nascimento, de moradia ou pela inserção social, cultural, etc. A diferença é construída no processo mesmo de sua manifestação, ela não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações, articuladas *ad hoc*, nas entrelinhas das identidades externas totalizantes e essencialistas – a nação, a classe operária, os negros, os migrantes, etc., (COSTA, 2006, p. 92).

No cerne das discussões que envolvem a diferença, conforme as acepções de Derrida, a crítica é direcionada aos pares binários que representam o modo ocidental, logocêntrico de significar/apreender o mundo e constituem a base das estruturas de dominação modernas (DERRIDA apud COSTA, 2006). A dicotomia é um dos meios pelos quais o significado é fixado e por meio dela há a garantia da permanência das relações assimétricas de poder.

Derrida questionou as visões estruturalistas, sugerindo que o significado está presente como um “traço”; a relação entre significado e significante não é algo fixo, pois, o que parece seguro e fixo está sempre sujeito ao deslizamento. O significado é produzido por meio de um processo de diferimento ou adiamento, o qual Derrida chama de *différance* (DERRIDA apud WOODWARD, 2005).

Stuart Hall (1992), recorrendo a Laclau, afirma que “as sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela *diferença*; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito (identidades)” (LACLAU apud HALL, 1992, p. 17, grifo nosso).

Dimensão importante das análises pós-estruturalistas da linguagem, a diferença tem a ver com a própria noção de que o significado é constituído através do contraste, implícito ou explícito (seguindo a linguística de Saussure), com a ideia de que uma definição positiva se apóia na negação ou repressão de algo que se representa como antitético a ela (SCOTT, 1988).

Segundo a historiadora Joan Scott (1998, p. 207),

Qualquer conceito unitário contém, de fato, material reprimido ou negado e é estabelecido em oposição explícita a outro termo. Qualquer análise de

significado implica esmiuçar estas negações e oposições, descobrindo como estão operando em contextos específicos.

Esses processos, certamente, acontecem no interior de relações de poder, dentro das escolas, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, envolvendo esses mesmos sujeitos, professore/as, alunos/as, funcionários, etc.

Espaços de formação continuada de professores/as que não problematizam tais questões acabam desconsiderando aspectos importantes da formação subjetiva dos sujeitos, por não atribuírem um caráter relevante a essas dimensões - que são discursivas - e que posicionam e constituem esses próprios sujeitos.

Perguntas formuladas por Avtar Brah podem nos ajudar a compreender melhor esses processos e/ou mesmo serem usadas como ferramentas que nos auxiliem na interpretação do que dizem os/as professores/as quando falamos de *diferença*.

Por exemplo: “Como a diferença designa o ‘outro’? Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas?” (BRAH, 2006, p. 359)

Ao refletirmos sobre as narrativas da professora Maria, percebemos regularmente as mobilizações presentes nos jogos da diferença atravessando momentos da sua vida.

*Eu nasci numa cidade bem pequena, Coaraci. Quando a cidade é pequena as pessoas estão mais próximas da gente e os comentários chegam mais rápido também. Claro que quando eu era pequena não tinha essa percepção das diferenças étnico-raciais que influenciam na nossa vida mas, na minha memória eu lembro que muita coisa eu não passava porque eu era a ‘filha da professora’. Diziam ‘ah, aquela menina escurinha’, mas ‘não, mas ali não pode dizer nada não, ela é filha da professora’. Meus outros colegas, negros, passavam por muita coisa que eu não passava por ser filha da professora. Mas, quando eu chegava em um ambiente que ninguém sabia que eu era filha da professora... Na hora de aniversário, tal, com outras crianças brancas, só me chamavam porque eu era a ‘filha da professora’, quando descobriam isso aí me chamavam. Quando eu era criança eu era muito gordinha e usava aparelhos nas pernas, então não podia correr, andar de bicicleta, isso me fez ser mais reservada das brincadeiras de rua. Na quarta série eu ainda tava sob a guarda de mainha então as coisas chegavam pra mim com menos intensidade. Quando eu fui pra essa escola que se chamava Educandário Pestalozzi, em Coaraci, era uma escola adventista e seguia toda aquela dogmática da escola adventista e eu estava inserida nela. E ali foi um grande choque de realidade pra mim porque era uma escola particular e quando eu cheguei logo na sala eu não me reconhecia porque eu estava acostumada com a escolinha da minha mãe que funcionava na sala da minha casa, eu já não era ‘a filha da professora’,*

*eu era uma criança negra estudando numa escola particular e adventista. (Informação verbal)*<sup>61</sup>.

Exemplos de como as fronteiras da diferença são dissipadas ou reiteradas, a depender dos contextos. Obviamente esse poder – de dissipá-las ou reiterá-las – não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A diferença ou mesmo a identidade não são nunca, inocentes (SILVA, 2005).

Toda formação discursiva é um lugar de poder, e não há nenhum lugar de poder onde a dominação, subordinação, solidariedade e filiação baseadas em princípios igualitários, ou as condições de afinidade, convivialidade e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma vez por todas. Antes, o poder é constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas (BRAH, 2006, p. 373).

O conceito de diferença opera através de uma variedade de maneiras como discursos específicos relacionados ao próprio termo são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes, porém, outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável (BRAH, 2006).

Seguindo na narrativa...

*Hoje eu tenho consciência de muita coisa que eu passei, na hora das festinhas de aniversário de coleguinhas que eu não era convidada, na hora das brincadeiras eu não era chamada mas eu não tinha essa consciência do porque não ser chamada. No final da quinta série eu vim morar em Santo Antonio e minha mãe me coloca em uma escola particular de freiras, de ensinamento católico. Aqui as coisas se acentuaram mais porque eu já tava com meus onze ou doze anos, mais ou menos e era uma sala de 42 alunos, desse total apenas três eram negros, eu, Clécia e Hélio. Clécia tinha certa mobilidade entre as pessoas porque o pai dela era um grande comerciante da cidade, ela 'não tinha cor', porque era de família rica, eu e Hélio, somos amigos até hoje porque a gente se juntava na sala pra poder resistir, no meu caso por ser negra e gorda e Hélio por ser negro e homossexual, isso tudo dentro de um colégio de freiras que não tinha uma concepção muito avançada como parece que as escolas tem hoje (Informação verbal)*<sup>62</sup>.

Utilizo como ferramenta para interpretação da narrativa, o conceito de *diferença como relação social*<sup>63</sup>, que diz respeito a “trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que produzem as condições para a construção das

<sup>61</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

<sup>62</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

<sup>63</sup> Brah sugere quatro maneiras como a diferença pode ser conceituada: diferença como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade (BRAH, 2006).

identidades de grupo” (BRAH, 2006, p. 363). O entrelaçamento de narrativas coletivas compartilhadas dentro de sentimentos de comunidade.

Para Avtar Brah (2006, p. 363),

É o eco da ‘diferença como relação social’ que reverbera quando legados da escravidão, do colonialismo ou do imperialismo são invocados; ou quando a atenção se volta para a ‘nova’ divisão internacional do trabalho e o posicionamento diferencial de diferentes grupos dentro de seus sistemas de produção, troca e consumo, em contínua evolução, que resultam em desigualdades massivas dentro e entre várias partes do globo. Mas isso não significa que o conceito de relação social opera em algum ‘nível mais alto de abstração’ quando referencia o contexto ‘macro’ por oposição ao ‘micro’. Os efeitos das relações sociais não estão confinados às operações aparentemente distantes das economias, da política ou das instituições culturais nacionais ou globais, mas também estão presentes nas arenas altamente localizadas do local de trabalho, da casa (que, em alguns casos, como os trabalhadores domésticos ou executivos muito bem pagos, ‘trabalhando em casa’, se torna tanto uma unidade de trabalho – ainda que com remunerações diferentes – quanto residência), tanto quanto nos interstícios da mente onde a intersubjetividade é produzida e contestada.

Lar, local de trabalho, mercado, arena pública, escola, o próprio corpo – localizações históricas das mulheres nas sociedades industriais avançadas podem ser dispersas e interligadas de maneiras quase infinitas, polimorfas, com amplas consequências (HARAWAY apud BRAH, 2006).

Para Haraway, essas posições foram reestruturadas, em parte, por meio das relações sociais da ciência e da tecnologia, porém, “*não há como ler essa lista a partir de uma perspectiva identitária*, a partir da perspectiva de um eu unitário. O importante é a dispersão. A tarefa consiste em sobreviver na diáspora” (HARAWAY, 2009, p. 77 grifos nossos).

A proposta de Donna Haraway tenta desestabilizar as políticas de identidade, interrogando como as feministas podem, simultaneamente, dar conta das circunstâncias históricas de todos os sujeitos cognoscentes e conhecimentos produzidos e ter compromisso com um conhecimento fiel ao mundo “real” (HARAWAY apud SANTOS, 1995).

Haraway pretende conciliar a questão da objetividade com a perspectiva ou posição do sujeito cognoscente. Daí a sua proposta de uma ‘doutrina feminista da objetividade’, alternativa ao positivismo e ao relativismo, baseada na busca de ‘conhecimentos situados’. De acordo com sua proposta, o conhecimento científico e feminista será sempre parcial e incompleto. E deve resultar da tradução de uma conversa ‘não inocente’ entre pesquisador (a) e pesquisados. ‘Não inocente’ significa que o sujeito cognoscente está sensível às relações de poder, explicitando-as e tornando o conhecimento aberto a contestações (SANTOS, 1995, p. 46).



Para Haraway, a *posição* ou *situação* do sujeito cognoscente não se definem por sua identidade, pois “a identidade, incluindo a identidade pessoal, não gera ciência, mas o posicionamento crítico, sim, isso é objetividade” (HARAWAY apud SUDBURY, 2003).

Haraway (2009) não é totalmente contra as políticas de identidade ou diferença, nem mesmo ignora que identidade não tem de referir-se necessariamente a um consistente e imutável padrão de identificação e que diferenças podem originar-se tanto entre como dentro de entidades<sup>64</sup>. Porém,

em nome da parcialidade, da posição crítica e da diferença, a “doutrina feminista da objetividade”, tal formulada por Haraway em “Situated Knowledges”, não fornece uma redefinição explícita e satisfatória da política de identidade e acaba concebendo esta política como necessariamente um “sistema visual ruim” (SANTOS, 1995, p. 55).

Ao não redefinir identidade como algo não essencialista e interdependente de uma política de diferença *de* e *nos* gêneros, a proposta de “conhecimentos situados” de Haraway acaba ensejando uma política de diferença incompatível com a própria identificação das diferenças entre as mulheres.

### 5.2.1 Diferenças interseccionalizadas: posicionando as narrativas das professoras

A partir da década de 1980, com a expansão do feminismo negro norte-americano e do movimento negro, as mulheres negras apareceram como *sujeitos* de pesquisa. Estas afirmaram politicamente a necessidade de pensar as diferentes experiências históricas das mulheres, inclusive o próprio feminismo (branco de classe média e heterossexual) que sustentava a tese de uma experiência única e universal feminina. Esta perspectiva não permitia avaliar o impacto e nem a articulação das categorias de gênero/raça/classe e outras, como opção sexual, na constituição histórica das mulheres em contextos específicos e diferenciados (PACHECO, 2008).

Segundo Caldwell (2000), as últimas três décadas foram marcadas por um aumento significativo nas produções feministas americanas, inglesas e canadenses no sentido de dessencializar a identidade feminina (CALDWELL, 2000).

As tendências atuais dos estudos de gênero devem vários de seus *insights* a críticas feitas por mulheres não brancas americanas, negras inglesas e

---

<sup>64</sup> Mais informações em: HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Mimo)

feministas do chamado ‘terceiro mundo’. Nos Estados Unidos, intelectuais feministas negras, latinas e asiáticas deram contribuições importantes para a compreensão dos múltiplos eixos da opressão feminina que afetam as experiências de vida de mulheres não brancas naquele país. Do mesmo modo, as contribuições teóricas de ativistas e intelectuais feministas de origem caribenha, africana e asiática na Inglaterra e no Canadá permitiram uma reconceitualização do ‘ser mulher’ que destaca o impacto de fatores históricos e culturais na constituição das identidades e das experiências sociais das mulheres (ANZALDÚA, 1987; HOOKS, 1984; HULL, 1982, SANDOVAL; 1993, WALLACE, 1979 apud CALDWELL, 2000).

Esta perspectiva, que enfatiza a relação entre raça, gênero e classe contribui para a compreensão do papel de “*raça*” na construção social de gênero<sup>65</sup> na sociedade brasileira. Uma análise conjugada das múltiplas variáveis sociais que se intersectam com a variável gênero – tais como raça/etnia, classe, nação, orientação sexual – as quais condicionam diferenciadas formas de opressão e de consciência das mulheres.

Raça, gênero, classe social, orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando o que Grant chama de um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. De acordo com o ponto de vista feminista, portanto, não existe uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas (BAIROS, 1995, p. 461).

As opressões não se somam, se interseccionam<sup>66</sup>. Essas diferentes ‘estruturas’ (ou se preferirmos, esses vários ‘marcadores’ ou categorias) classe, raça, gênero, sexualidade “não podem ser tratados como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra – é constituída pela outra e constituinte da outra” (BRAH apud LOURO, 2008, p. 54).

Bairros (1995), a partir do *ponto de vista feminista (feminist standpoint)*, afirma que:

a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontas. Uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista (BAIROS, 1995, p. 461).

<sup>65</sup> Para Sudbury (2003, p. 70-71), “os estudiosos da intersecção de ‘raça’, classe e gênero demonstraram de forma convincente que as experiências de racismo das mulheres negras não são as mesmas conhecidas pelos homens negros, pois são exclusivamente de gênero. Podemos falar de **racismo de gênero** ou mesmo **sexismo racializado**”. Para uma discussão mais aprofundada ver Sudbury (2003).

<sup>66</sup> Ver: (BRAH, Avtar, 2006; SUDBURY, Julia, 2003; LOURO, Guacira Lopes, 2008; GROSFUGUEL, Ramón, 2008; HOOKS, Bell, 1992).

Patrícia Collins (1991), ao sistematizar o pensamento feminista negro nos EUA, nos diz que a opressão da mulher negra é estruturada dentro de três dimensões que se inter-relacionam:

Primeiro, a dimensão econômica que é traduzida através da exploração do trabalho dessas mulheres; segundo, a dimensão política que nega às mulheres negras os direitos e privilégios rotineiramente delegados aos cidadãos brancos e, terceira, a dimensão ideológica que insiste em qualificar as mulheres negras dentro de determinados papéis e que muito contribuem para justificar o sistema de opressão a que estão inseridas (COLLINS apud SILVA, 1998, p. 5).

Essas análises não postas aqui aleatoriamente. Nos dão sustentação para tecer a seguinte questão: Podem essas professoras posicionar-se no mundo sem assumir qualquer identidade?

Só pra lembrar, estamos falando aqui de mulheres negras, que são professoras e que tentam, nos limites do campo científico social, se pronunciar, identitariamente, enquanto mulheres negras. Se a política de identidade significa que essas professoras estão a falar a partir de um pertencimento étnico-racial, a política de posicionamento então exige que eu escreva como um certo *homem negro*, situado em uma estrutura temporal, perspectiva ideológica e estrutura geográfica determinada.

Voltemos às narrativas e lembremos de que lugar, geograficamente, essas professoras estão falando:

*Santo Antonio é surreal, é uma cidade muito, muito, muito excludente, ela segrega mesmo, separa. E não faz questão nenhuma de disfarçar isso. Tem festas na cidade, festas de camisa que tem um valor exorbitante e você vê as pessoas perguntando assim: 'quanto é'? Se for uma festa de 50 reais pra baixo, você vê que a 'pseudo' elite não vai, porque vai dar 'gente de todo tipo', as pessoas se apertam, pagam caríssimo porque não vai a 'gente de todo tipo'. As pessoas não vão pra festa que tem 'gente de todo tipo', gente negra (Informação verbal)<sup>67</sup>.*

*Aqui em Santo Antonio o pessoal discrimina muito. Acho que mudou alguma coisa mas, não tanto aqui na cidade de Santo Antonio (Informação verbal)<sup>68</sup>.*

As perspectivas trazidas pelo feminismo negro apresentam grandes contribuições ao pensarmos essas mulheres como novos sujeitos políticos. Faz com que esses sujeitos

<sup>67</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

<sup>68</sup> Depoimento fornecido pela professora Ana (2010).

assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular.

Grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras, assertiva já enfatizada por Lélia González (CARNEIRO, 2003, p.2).

A diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

Seguindo as pistas deixadas por Avtar Brah (2007), a grande questão é saber como a diferença é definida. Atuam as percepções da diferença como meio de afirmar a diversidade ou como mecanismo de práticas excludentes e discriminatórias? De que modo são representadas diferentes categorias de mulheres em tais discursos?

## 6 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: “EXPERIÊNCIA”, SUBJETIVIDADES

### 6.1 “EXPERIÊNCIA”

Como já foi dito, “experiência” é um conceito chave na discussão proposta nessa dissertação porque a concebemos constituindo sujeitos e suas próprias identidades/subjetividades. Essas são, por sua vez, atravessadas por eixos hierarquizantes de poder ou mesmo marcadores sociais – “raça”, gênero, classe, religião, etc. Tudo isso expõe a contingência e complexidade de tais processos.

“Experiência, efetivamente, é aquilo que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Contudo, para Haraway, esta não está simplesmente lá fora esperando ser fielmente transmitida pelo objeto (de estudo), mas é elaborada e mobilizada pelo discurso (HARAWAY apud SUDBURY, 2003).

O *sujeito da experiência* é aquele espaço onde têm lugar os acontecimentos, porém, é útil lembrar que se está contra a idéia de um sujeito já plenamente constituído, a quem as experiências acontecem. A experiência é o lugar da formação do sujeito e, para tanto, precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências.

Para Joan Scott (1999, p.27):

Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la assim como as identidades que ela produz.

Rejeitando as exigências das autoridades, essas convocações talvez não reconheçam os complexos processos de validação que possibilitam àqueles que estão atuando na ortodoxia científica se pronunciar (COLLINS apud SUDBURY, 2003). Grupos oprimidos procuram a todo instante tal validação. A questão importante é como podemos manter um discernimento profundo da necessidade política de validação do conhecimento de grupos oprimidos e uma compreensão de que experiência não é, na realidade, a “autoridade empírica final” (COLLINS apud SUDBURY, 2003).

A categoria de “experiência precisa ser analisada de maneira que o conjunto de relações históricas, no qual toda “experiência” está registrada, seja trazido para o primeiro plano, ou seja, questionar quando e onde a “experiência” é mobilizada e com que finalidade” (LEWIS apud SUDBURY, 2003, p.63).

Tal perspectiva talvez nos permita refletir melhor sobre as experiências das mulheres negras, no caso particular aqui, mulheres negras que são professoras, para saber como a posição delas em sistemas múltiplos de subordinação define o meio pelo qual elas se apresentam como indivíduos e como grupo. “Essa ‘política de posicionamento’ difere da política de identidade, uma vez que insiste em determinados limites ‘históricos, geográficos, culturais, físicos e imaginativos’ que determinam as definições do ‘eu’ e do ‘outro’” (MOHANTY apud SUDBURY, 2003).

Então, retomando algumas perguntas anteriores: *De que forma são representadas diferentes categorias de mulheres em alguns discursos e como respondem as professoras a essas representações? O que significa, para essas docentes, ser uma mulher negra, professora, no jogo das diferenças em Santo Antonio de Jesus?*

Bem, pensar a “experiência” e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da agência.

O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas (BRAH, 2006, p. 361).

O “eu” é uma economia representacional: uma reificação continuamente derrotada por entrelaçamentos mutáveis com as histórias, as experiências, as auto-representações de outros sujeitos; com seus textos, condutas, gestos, objetificações (BATTAGLIA apud GILROY, 2007).

Tendo por base estas definições, pergunto às minhas entrevistadas o que significa para elas, hoje, ser uma mulher negra<sup>69</sup>. Sabendo que a formação de “raça” e gênero varia de acordo com a localização geográfica e histórica, ressalto que tentei fugir a alguma perspectiva que tomasse a categoria “mulher negra” como algo “natural” ou mesmo um fato dado, conhecido.

---

<sup>69</sup> Aqui pode ocorrer o momento em que a “experiência” é mobilizada e essas professoras respondem enquanto indivíduos e enquanto grupo. Baseio-me na perspectiva da *política de posicionamento* de Julia Sudbury. (SUDBURY, 2003).

*Sou negra. Se alguém disser que sou morena isso me incomoda. Hoje, eu me identifico assim. Antigamente não, eu era complexada, eu tinha medo de entrar no banco e as pessoas me confundirem com alguém que fosse assaltar. Se eu entrasse com um celular e a porta do banco me parasse, entrava em pânico, porque eu achava que iam pensar que eu era uma bandida. Isso porque eu não tinha formação. Por isso, acredito que a educação transforma o ser, porque quando você começa a estudar, conhecer, aí você muda. Pra alguém me dizer que eu era bonita eu dizia: 'que nada, modéstia sua'. Hoje eu agradeço: 'muito obrigada' (Informação verbal)<sup>70</sup>.*

*Eu costumo dizer que eu sou resistente demais, meu nome é resistência porque eu sou mulher, negra, sou mãe solteira e sou de candomblé e sou feliz demais com isso. Isso incomoda as pessoas. Eu não sou a coitadinha, a 'pobrezinha dela, nasceu preta e mulher'. Sou mulher e sou feliz por isso, mas não é uma vida fácil, as pessoas não lhe respeitam mesmo... [...] Ser mulher negra hoje é menos complicado do que foi pra minha mãe, pra minha avó, mas nem por isso é mais fácil, nós temos outras guerras, outras batalhas... (Informação verbal)<sup>71</sup>.*

*Hoje, eu tô mais tranqüila com isso. Quando eu falo hoje, já tem um tempo. Quando eu não tinha uma certa formação, quando não tinha ainda minha personalidade toda formada, eu tinha vergonha. Tinha muitas amigas, quando eu fazia magistério, algumas amigas brancas (se diziam brancas)... Um fato engraçado foi que o rapaz do censo uma vez esteve lá em casa e perguntou minha cor aí eu falei pra minha filha: 'responde filha'. Porque tinham umas definições interessantes. Tinha pardo, amarelo. Ela fez 'preta'. (Ênfase). Eu disse 'nós somos negras né filha?'. Hoje eu me sinto bem, muito bem, não tenho problema nenhum, gosto das atividades que eu faço, nos locais que eu vou (Informação verbal)<sup>72</sup>.*

Tais noções fortalecedoras do *eu* não são dadas, nem facilmente construídas. São conquistadas mediante muita luta contra os discursos desumanos e hostis sobre as mulheres negras (SUDBURY, 2003).

A afirmação do pertencimento racial foi recorrente em algumas narrativas e pode ser visto aqui como uma forma de luta no processo de desconstrução da grande quantidade de imagens e discursos negativos sobre as mulheres negras.

*Eu não me aceitava como negra, já tive vários entraves na vida, como todos, mas hoje em dia aceito, gosto de ser. Pela cor da pele dizem que não sou negra, sou morena (Informação verbal)<sup>73</sup>.*

<sup>70</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).

<sup>71</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

<sup>72</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).

<sup>73</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).

O trato das questões étnico-raciais no decorrer do processo educacional - no cotidiano dessas professoras, nas suas trajetórias de vida em determinados contextos históricos, geográficos, políticos, nos momentos mais corriqueiros – talvez reverberem na própria noção de *conscientização*. Esta é explicitada nas narrativas como questão importante para essas professoras negras ao lidarem com o impacto pessoal da discriminação e da hostilidade racializadas.

*Se você não se impuser às pessoas, não tiver plena consciência dos seus direitos e do lugar que você ocupa, você passa por situações muito humilhantes (Informação verbal)<sup>74</sup>.*

Mas, como se dá o processo de formação da *consciência* ou mesmo a *conscientização*? Para Kincheloe (1997), consciência ou mesmo a conscientização é construída tanto pela agência individual, pela vontade individual, como pela influência das forças sociais – ambas são estruturadas e estruturantes. A consciência não é, assim, deterministicamente construída pelas formações sócio-históricas que compreensivamente moldam nossas formas de ver, nem a consciência é autonomamente construída por indivíduos livres e independentes não tocados pela carga da história (KINCHELOE, 1997).

Conscientização, aqui, pode ressoar a noção de Paulo Freire, mesmo sabendo que este conceito não é único em seus escritos. Vale atentar para o movimento permanente de reconstrução, abertura, presente em seu pensamento.

Ao acompanhar a ‘conscientização’ de Freire entre o mal-estar da modernidade e os influxos da pós-modernidade, focalizamos o movimento permanente de reconstrução paradigmática de um pensamento aberto, incompleto por definição e por princípio, que rechaça qualquer dogmatismo e combate os determinismos (inclusive dos marxismos incorporados) que, ao declinarem a opção epistemológica pelo ‘ou’ (excludente) e apostar no ‘e’ (conectivo), fazem do ‘gerúndio’ (movimento) o tempo da linguagem da sua práxis político-educativa (SCOCUGLIA, 2008, p. 1).

Consciência não é determinada, porém, não pode ser separada do contexto sócio-histórico, implicando, assim, numa contingência que não permite fechamento ou reducionismo.

Gramsci demonstra, segundo Hall (2003), que a questão da formação e da transformação da consciência é necessária e inevitavelmente contraditória. Gramsci parece ser

---

<sup>74</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).



para este autor, uma das fontes teóricas mais frutíferas de novas idéias, paradigmas e perspectivas nos estudos contemporâneos dos fenômenos sociais racialmente estruturados.

‘Os elementos da Idade da Pedra e os princípios de uma ciência mais avançada, os preconceitos de todas as fases anteriores da história... e as instituições de uma filosofia futura’... Ele demonstra como o “eu”, que escora essas formações ideológicas, não é um sujeito unificado, mas contraditório, uma construção social. Desta forma, ele nos ajuda a compreender uma das características mais comuns e menos explicadas do “racismo”: a “submissão” das vítimas do racismo aos embustes das próprias ideologias racistas que as aprisionam e definem. Ele demonstra ainda como elementos distintos e freqüentemente contraditórios podem se entrelaçar e se integrar aos distintos discursos ideológicos; mas também a natureza e o valor da luta ideológica que busca transformar as idéias populares e o “senso comum” das massas. Tudo isso é de profunda importância para a análise das ideologias racistas e para a centralidade, dentro dela, da luta ideológica (HALL, 2003, p. 333).

Tal crítica interroga as estruturas que ajudam a formar nossa consciência, bem como o contexto histórico que dá nascimento a ela.

A “experiência” com as relações étnico-raciais constituindo e situando essas professoras cotidianamente, tanto na vida profissional quanto pessoal e a própria *formação* da consciência para estas questões são aspectos da história dessas docentes destacados aqui como importantes. As professoras que enfatizaram a relevância do processo educacional nessa construção, que analisaram mais criticamente aspectos relacionados às questões raciais e que tinham uma prática pedagógica mais atuante nessas discussões afirmaram também a importância de parentes e/ou amigos na constituição destas perspectivas e trajetórias.

Destacamos um trecho da narrativa da professora Ana confirmando a influência da sua irmã nesse sentido.

*Tudo começou através dela. Ela começou muito a abrir os olhos da gente, ela passou pra gente, pra família e aí eu também fui abrindo a cabeça pra isso, começou a partir daí e até hoje eu trabalho, sempre que eu posso, tô levando textos pra sala de aula, sempre paro minhas aulas, sempre que percebo alguma discriminação entre eles e explico e falo, até quando tem uma aluna que diz assim ‘eu não sou negra não, eu sou morena’, sei lá, qualquer cor, eu vou e mostro pra eles, até a não aceitação da própria pessoa, até colegas de trabalho, professoras... (Informação verbal)<sup>75</sup>.*

Para a professora Tereza, essas experiências ganham outro sentido e passam a (re)configurar suas práticas pedagógicas a partir de 2006, com o curso do Afrouneb, que foi informado por um amigo.

<sup>75</sup> Depoimento fornecido pela professora Ana (2010).

*Foi com o Afrouneb, em 2006, antes disso algumas discussões, mas aquela coisa muito sem base. Falava-se, mas a gente não sabia exatamente o que era, e apareceu assim o curso do Afrouneb e eu fui uma das primeiras a me inscrever, eu e Nilza, com o apoio de José, que informou pra gente... (Informação verbal)<sup>76</sup>.*

Recordo-me que o convite feito às professoras Tereza e Nilza para participarem desta pesquisa aconteceu dentro do ônibus, durante a viagem que fizemos para o V Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, ocorrido Goiânia, em 2008. O ônibus levava estudantes de graduação, graduados/as, professores/as da rede básica de ensino e pessoas da comunidade santantoniense.

### **6.1.2 Representações e discursos acerca da *mulher negra*: como respondem as docentes?**

As representações e discursos negativos sobre as mulheres negras, sobre seus corpos, impactam profundamente na constituição de suas subjetividades em variados aspectos porque estas (as representações) não ficam somente no campo discursivo, mas estruturam ativamente suas experiências cotidianas no trabalho, mencionando aqui o campo profissional, e/ou mesmo na constituição de suas identidades femininas através da histórica e contínua desvalorização da feminilidade negra. Imagens estereotipadas dessa feminilidade – a exemplo da mulher negra vista como uma selvagem sexual, não-humana - resultado da sua exploração sexual durante a escravização (HOOKS, 1992).

O significado da violência sexual contra a mulher escravizada não foi simplesmente um deliberado aniquilamento de sua integridade sexual por fins econômicos, nem apenas um crime institucionalizado no contexto histórico da escravidão; mas um processo que conduziu a desvalorização da feminilidade negra, envolvendo a psique de todos os americanos e definindo o status social da mulher negra mesmo quando a escravidão terminou (HOOKS, 1995). Segundo a autora (1995, p.469)

[...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da idéia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como

---

<sup>76</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).

altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado.

Essas representações sociais sobre a sexualidade das mulheres negras estão presentes, também, no nosso imaginário cultural brasileiro. Para González, as imagens das negras estão vinculadas, quase sempre, aos estereótipos de servilismo profissional e sexual semelhante ao que Hooks afirmara em outro contexto.

Segundo Lélia Gonzalez (1979, p. 1-25)

A mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação “profissional”: doméstica e mulata. A profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho” [...] produto de exportação.

Percebemos esse impacto nas narrativas das professoras:

*... nós temos que provar outras coisas pra sociedade construída como ela é hoje. Nós passamos da escrava pra ‘gostosa’ que dança pagode, se você não dança pagode, se não tem bunda grande, não tá em capa de revista então você faz o quê? É o estereótipo da mulher negra que samba muito bem, que cozinha bem e faz sexo muito bem, mas não serve pra casar com ninguém. Na hora de casar tem que ser aquela mulher ‘direitinha’, de família branca. Isso tá no imaginário tanto dos homens quanto das mulheres. Eu vejo muito as mulheres falarem isso. ‘Ah! Fulano é casado com a mulher dele branquinha, mas só é feliz comigo’. Mas porque, se a felicidade é estar com ela porque ele não casou com ela? Porque não está com ela? Elas se acostumam com essa marginalidade emocional, vivendo das ‘sobras’ (Informação verbal)<sup>77</sup>.*

Insistindo na multiplicidade e dinamismo locais, habitados por essas professoras negras em determinado momento histórico, as análises descritas permitem visualizar as especificidades da “história parcial” sem perder de vista as macroestruturas que posicionam e ilustram esses detalhes, que posicionam discursos.

O estudo da experiência deve questionar sua posição enquanto origem na narrativa histórica. Não a reprodução e transmissão de um conhecimento ao qual se chegou pela experiência, mas sim a análise da produção desse conhecimento. A atenção a esse ponto “revela a experiência como um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas” (BRAH, 2006, p. 361). Uma prática de atribuir sentido tanto simbólica como narrativamente.

A “experiência” consiste numa espécie de posicionamento perante todo e qualquer acontecimento, de tal modo que para cada um decorreria um sentido particular, próprio,

<sup>77</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010)

exclusivo, sendo, por isso mesmo, uma outra forma do sujeito opor, propor, impor e expor. Podemos então supor que o sujeito da experiência não é aquele que faz, mas aquele que em sua receptividade realiza, inventa, poetiza. Aquele que se põe à prova e busca sua oportunidade e sua ocasião (LARROSA, 2002).

O sujeito da experiência então é aquele espaço onde têm lugar os acontecimentos. Experiência, efetivamente, é aquilo que nos toca. Porém, reiterando, é útil lembrar que se está contra a idéia de um sujeito já plenamente constituído a quem as experiências acontecem. A experiência é, efetivamente, o lugar da formação do sujeito (LARROSSA, 2002).

Bem, se a experiência também revela-se como um espaço discursivo, de formação do sujeito, onde subjetividades são inscritas, reiteradas ou repudiadas, vale nos perguntarmos: Que tipo de influência a experiência com o Programa Afrouneb pode ter exercido nesses/nessas professores/as que participaram da formação, presentes aqui nesta pesquisa, em termos de subjetivações? Ou mesmo, que subjetividades foram reiteradas ou repudiadas por esses/as docentes?

Passo, então, à última categoria analítica desta dissertação.

## 6.2 SUBJETIVIDADES

Os cursos de formação continuada de professores/as devem reafirmar a idéia de que os sujeitos são compostos por suas subjetividades. Esses atores se apoderam de suas transformações, sendo afetados e afetando o que lhes acontece.

Entendendo subjetividade como o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações.

Entende-se aqui subjetividade como o trabalho por meio do qual as pessoas constroem e atribuem significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim do discurso.

Santos (2000) faz uma análise distinguindo tipos de subjetividades que atravessam todo o espectro da cultura. Afirma que o primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade. Segundo o autor (2000, p.136-137),

O colapso da cosmovisão teocrática medieval trouxe consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo constituiu a primeira resposta. O humanismo renascentista é a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividade. Trata-se de um paradigma emergente onde se cruzam tensionalmente múltiplas linhas de construção da subjetividade moderna.

Entendendo que a subjetividade se forma, se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo, o que se desenvolve é o sujeito. “E é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete” (DELEUZE, 2001, p. 93). Cada sujeito se reflete, ultrapassa sua parcialidade e sua avidez imediatas, instaurando regras da propriedade, instituições que tornam possível um acordo entre os sujeitos (DELEUZE, 2001).

Subjetividade, nessas proposições, é um conjunto de condições que perfaz o sujeito, que o produz.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação (...) não são centrados em agenciamentos individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais) nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados (GUATTARI, F, & ROLNICK, S., apud ANDRÉ, 2008, p. 65).

Ou seja, os processos de subjetivação acontecem por meio de fabricações, modelações, criações em trajetórias as mais variadas e incalculáveis. “A subjetividade é tida como uma produção tanto de instâncias individuais, quanto das instâncias coletivas e institucionais, o que afirma uma pluralidade, uma ‘polifonia’, não apresentando nenhuma predominância dessas” (ANDRÉ, 2008, p. 65).

Tomando a subjetividade como temporalmente constituída, é possível analisar então que o desenvolvimento/consciência de si é algo estruturado no tempo da vida. O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal, sendo que esse tempo não é apenas um tempo linear e abstrato.

Mesmo avaliando o processo de subjetivação como auto-instituição, domínio de si próprio num momento temporal, este não se constitui como possibilidade de construção individual porque os processos de subjetivação estão em estreita correlação com os sistemas de identificação (relações sociais, trabalho, no lazer, na escola) que a sociedade propõe e se tornam modelizadores dos indivíduos (ANDRÉ, 2008).

Os processos de subjetivação ocorrem em meio às experiências de relações entre as pessoas, tanto no âmbito micro (família) quanto no macro (sociedade em geral). Faz-se

necessário refletir sobre o conjunto de operações (subjettivações) que são produções subjetivas sociais, psicológicas e cognitivas.

É preciso levar em conta que a subjetividade está constituída pelo modo como os sujeitos fazem a experiência de si mesmos, estando situados no cotidiano que a sociedade oferece, pondo em ação suas várias identidades (ANDRÉ, 2008).

Podemos então examinar aqui um fenômeno histórico: o processo de produção dessas subjetividades para as populações negras. Entendendo que as subjetividades dão significados a identidades e estas, muitas vezes, são construídas em meio a estereótipos e representações estigmatizadas pelo racismo, podemos perceber o impacto do Afroneb nessas transformações.

*Acredito que a identidade se dê numa construção. Como te falei no início, eu mudei meu conceito (Informação verbal)<sup>78</sup>.*

Perguntei então: Quando se deu essa mudança? Você sabe definir?

*Com mais segurança quando comecei a estudar, a trabalhar essas questões no Afroneb, eu não tinha visão nenhuma. Eu não tinha muito contato, tinha muita vontade, mas não tinha argumento.. A partir daí que eu me intitulei como negra. Tô sempre tentando mostrar essa valorização. Antes o contato era bem restrito (Informação verbal)<sup>79</sup>.*

Acredito que o caminho para uma subjetividade positiva é enxergar esses/as professores/as como atores/atrizes sujeitos de sua própria história e construtores/as de seus próprios saberes, suas próprias práticas pedagógicas, seus próprios conhecimentos.

Sabendo que os processos de subjettivação ocorrem, muitas vezes, inicialmente, no âmbito familiar e vão se desdobrando, criando ramificações a partir de outras relações que estabelecem com a sociedade, verificamos que determinadas lembranças, que fazem parte da história de vida destes/as professores/as, influenciam sobremaneira nos seus posicionamentos enquanto pertencimento racial. Ao fazer essa retrospectiva, o professor Paulo abandonou a auto-classificação baseada nas nuances de cor (moreno, chocolate, mulato, etc.) para se identificar como homem negro.

*Sou negro. Na família a questão sempre foi tratada, sempre elevando a nossa auto-estima, sempre nos identificando como negros, meu pai e minha mãe, mas, sem dúvidas, depois da universidade, os horizontes são ampliados, não podemos negar que depois do contato com a literatura a*

<sup>78</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).

<sup>79</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).

*gente passa a ter um embasamento maior, passa a compreender as coisas de outra maneira (Informação verbal)*<sup>80</sup>.

Outro exemplo pode ser dado com a professora Tereza, que mais uma vez, afirmando seu pertencimento racial, cita o próprio pai.

*Hoje eu percebo que devido as leis, talvez depois de tantas lutas, a gente tá sendo mais respeitado, antigamente a gente por ser negro chegava em determinado local e as pessoas te olhavam diferente. Hoje em dia não sinto mais isso, pelo menos não deixo isso acontecer, vai de cada pessoa né? Hoje, Tereza, qualquer pessoa que perguntar, eu digo que sou negra, não tenho problema nenhum. Eu não sei se por meu pai, ele tá sempre falando, ‘tem que ser honesto e ter personalidade’ (Informação verbal)*<sup>81</sup>.

Posturas mais politizadas, mais inconformadas dentro da escola? Podemos pensar que sim.

*A gente como negro precisa ter uma postura de dizer ‘estou aqui não a passeio, estou como um profissional’. As pessoas passam a lhe respeitar mais (Informação verbal)*<sup>82</sup>.

Consciência de que são sujeitos de sua própria história? Bem provável. E a influência do Afrouneb nisso?

*Eu sempre me portei como sou, mas depois do Afrouneb, com o conhecimento teórico eu aprendi a ser mais ousada (risos). Quando estamos eu e Nilza juntas na escola, dizemos: ‘vamos fazer história’. Então dizem: ‘não se pode falar nada com vocês’ (risos). O Afrouneb foi uma experiência fantástica. O melhor pra mim foi o primeiro Afrouneb. Ficamos mais eu e Nilza nessas discussões. Essas discussões no C... não acontecem, pelo menos nesse um ano que trabalho lá (Informação verbal)*<sup>83</sup>.

*Experiência riquíssima, valeu muito para minha formação porque tudo é o acesso (Informação verbal)*<sup>84</sup>.

*Nesses anos todos que fiquei na Uneb, a monitoria mais importante pra mim foi a do Afrouneb, aquela coisa embrionária naquele momento, ninguém sabia a dimensão que aquilo iria tomar. Uma das minhas atribuições como monitora naquele momento era colher depoimentos de pessoas de idade, negras, pra contarem suas vivências, suas histórias e eu nunca mudei tanto em tão pouco tempo (Informação verbal)*<sup>85</sup>.

<sup>80</sup> Depoimento fornecido pelo professor Paulo (2011).

<sup>81</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).

<sup>82</sup> Depoimento fornecido pelo professor Paulo (2011).

<sup>83</sup> Depoimento fornecido pela professora Tereza (2010).

<sup>84</sup> Depoimento fornecido pelo professor Paulo (2011).

<sup>85</sup> Depoimento fornecido pela professora Maria (2010).

*O Afrouneb abriu as portas, nos deu uma nova visão. Seria interessante se fosse contínuo, todo ano, pra gente tá produzindo, poderia aumentar a carga horária e se transformar numa pós-graduação. É que mudam os profissionais muito rápido, alguns se aposentam, outros mudam de município, novas pessoas são admitidas, seria interessante que o programa pudesse sempre tá dando essa formação (Informação verbal)<sup>86</sup>.*

Conseguimos dimensionar aqui a influência de um curso de formação na construção de subjetividades mais inconformadas, mais atentas às questões étnico-raciais? Pode ser que sim. Mas, que tipos de subjetivações mesmo circulam na sociedade brasileira?

Em relação aos estudos sobre o negro no Brasil, Kabengele Munanga, autor do estudo *100 Anos de Bibliografia Sobre o Negro*, aponta na apresentação desse trabalho que:

[...] Com efeito, apesar das crônicas de alguns viajantes ocidentais dos séculos XVII e XVIII sobre a presença do negro no Brasil, este foi considerado como ‘objeto’ de investigação científica somente no final do século XIX graças aos apelos patéticos de Sílvio Romero. Precisou-se esperar quase meio século para que o médico psiquiatra Raimundo Nina Rodrigues reagisse aos pedidos de Sílvio Romero e inaugurasse os primeiros trabalhos de pesquisa sobre o negro na Bahia, coroados pela publicação em Paris da obra *L’animisme fétichiste des nègres de Bahia*, em 1900. Apesar da lentidão e da falta de interesse que caracterizou a primeira fase do processo de pesquisa sobre o negro no Brasil pois – após a morte de Nina Rodrigues veio também um outro momento de silêncio, que foi rompido por seu discípulo Artur Ramos -, os estudos sobre o negro diversificaram-se principalmente nos anos 50. Do negro visto historiograficamente através do tráfico, da escravatura e da abolição, ou apenas biologicamente através das diferenças físicas e como produtor de uma cultura diferenciada, passou-se a encará-lo como um problema social sujeito a uma análise sociológica dentro do discurso anti-racista da época (MUNANGA apud CARNEIRO, 2005, p. 54-55).

É assim que o negro sai da história para entrar nas Ciências, a passagem da escravização para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa. A invisibilização da presença negra na cena brasileira, que gradualmente vai se processando, contrasta com a vasta produção acadêmica que irá se desenvolvendo em torno dessa nova condição de objeto de estudo (CARNEIRO, 2005).

Como consequência desse processo de produção de saberes sobre o negro, o século XX assiste a proliferação de institutos de pesquisas, centros de estudos africanos ou de relações raciais em todo o país, que titularam e tornaram célebres pesquisadores e intelectuais brancos especialistas em “negro”. Saberes e instituições apropriados por brancos, conformando além de interpretações, modos de subjetivação para o negro (CARNEIRO, 2005).

---

<sup>86</sup> Depoimento fornecido pela professora Nilza (2010).



Mesmo com o crescimento da consciência negra através de seus movimentos sociais, a partir dos anos 70, o nascimento de novas áreas de pesquisas, enriquecidas entre outros pela discussão sobre o resgate da identidade e sobre estratégias de inclusão e de participação na sociedade, ainda existe uma disputa de espaço com um tipo de subjetivação que impregna o imaginário da sociedade brasileira.

A festejada miscigenação brasileira, sistema enraizado de hierarquização social, que introduz gradações de prestígio com base em critérios como classe social educação formal e origem familiar e em todo uma gradação de cores e tons.

### 6.2.1 Uma subjetividade “mestiça e nacional”. A articulação de um pensamento racista

*“O problema é que no Brasil, até hoje, eu não sei se algum acadêmico já conseguiu descobrir porque esse mito da democracia racial conseguiu se estabelecer até agora, interessante porque até hoje as pessoas aceitam essa idéia de que nós vivemos numa democracia racial. O Movimento Negro conseguiu alcançar várias vitórias, as cotas raciais em algumas universidades...” (Informação verbal)<sup>87</sup>.*

*Eu não entendo porque a cor parda (...) Um fato engraçado foi o rapaz do censo uma vez esteve lá em casa e perguntou minha cor aí eu falei pra minha filha: ‘responde (...)’. Porque tinham umas definições interessantes. Tinha pardo, amarelo. Ela fez ‘preta. (ênfase). Eu disse: ‘nós somos negras né filha’?*

Nos anos 30, especificamente, dois grandes núcleos aglutinam conteúdos particulares de nacionalidade: o nacional-popular e, sobretudo, a *mestiçagem*<sup>88</sup>, não tanto biológica como cada vez mais cultural. Nesse contexto, uma série de intelectuais ligados ao poder público começa a pensar em políticas culturais que viriam ao encontro de uma “autêntica identidade brasileira”, em prol de uma “autêntica cultura nacional”.

Com esse objetivo é que “são criadas ou reformadas diversas instituições culturais que visavam ‘resgatar’ (o que muitas vezes significou ‘inventar’, ou melhor, ‘selecionar’ e ‘recriar’) costumes e festas, assim como certo tipo de história” (SCHWARCZ, 1998, p. 193).

Segundo Hall (2005, p. 51),

[...] as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação,

<sup>87</sup> Depoimento fornecido pelo professor Paulo (2010).

<sup>88</sup> A ideia de mestiçagem introduzida aqui em nada se confunde com o cruzamento biológico de diferentes fenótipos humanos, processo que não apresenta qualquer relevância político-sociológica. Importante aqui é a transformação da mestiçagem na ideologia de Estado que baseará a construção nacional a partir dos anos 30.

memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

A publicação do livro *Comunidades Imaginadas*, de Benedict Anderson demarca uma inflexão paradigmática na bibliografia sobre processos de formação nacional, na medida em que consagra a hegemonia das interpretações construtivistas, segundo as quais as nações são formações culturais e políticas que devem sua constituição a processos históricos contingentes (ANDERSON, 1983; BENHABIB, 1999 apud COSTA, 2006).

Para se entender o termo, os conflitos e interesses gerados pela questão da formação da identidade nacional, faz-se necessário analisar um conceito que se encontra no interior dessa discussão: a *representação*.

Stuart Hall (2006) nos diz que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2006, p. 48. grifo do autor). A representação vale-se do permanente jogo binário da presença/ausência, ou seja, a relação entre uma imagem presente e um objeto ausente (MOSCOVICI, 1978).

Inclui práticas de significação e os meios simbólicos através dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2002, p. 17).

A identidade nacional é uma representação, sendo, portanto, construída por grupos que possuem interesses em impor a sua visão ideológica. No Brasil, as populações negras são representadas por determinados grupos que tentam impor determinada visão ideológica, de uma forma estigmatizada.

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior (SILVA, 2011, p. 19).

Os processos de formação nacional geralmente são acompanhados pela construção do “outro” ou “outros” da nação. Essa formação, que pressupõe a construção de determinada

identidade nacional, faz um mesmo indivíduo se sentir fazendo parte e a qualquer momento se desvincular dela.

Esse “outro” geralmente é representado como uma ameaça à idéia de uma identidade nacional coesa. O passado e o presente exercem, nesse sentido, papel importante.

#### O discurso da cultura nacional

Constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade. As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele ‘tempo perdido’, quando a nação ‘era grande’; são tentadas a restaurar as identidades passadas. [...] Mas frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as ‘pessoas’ para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os ‘outros’ que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente (HALL, 2006, p. 56).

Os processos iniciais de constituição da nação brasileira fazem par com a escravização negra e à entrada maciça de imigrantes no país e, mais tarde, à abolição da escravatura e à difusão das teses do racismo científico.

Esse “outro” ou “outros” da nação não eram, na maior parte dos casos, grupos situados fora das fronteiras geográficas do país. Esse lugar do “outro” da nação foi ocupado por grupos que compartilhavam do território nacional. Esse processo trata da construção simbólica de grupos que funcionam, no âmbito do complexo processo de construção identitária, como um ‘outro’ generalizado, corporificando tudo aquilo que se opõe ao que vai se constituindo como o “nós” da comunidade nacional. E o “nós” da comunidade não era constituído pelas populações negras.

Said (2007) chamou de “orientalismo” a tendência da cultura ocidental a produzir um conjunto de pressupostos e representações sobre o “outro”, nesse caso o Oriente. Este é visto como uma fonte de fascinação e perigo, como exótico e ao mesmo tempo ameaçador. Para ele,

O Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém; é, mais do que expressa, uma certa *vontade* ou *intenção* de compreender, em alguns casos, controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo); é sobretudo um discurso que não está absolutamente em relação correspondente direta com o poder político ao natural, mas antes é produzido e existe num intercâmbio desigual com vários tipos de poder, modelado em certa medida pelo intercâmbio com o poder político (como um regime colonial), o poder intelectual (como as ciências dominantes, por exemplo, a lingüística ou a anatomia comparadas, ou

qualquer uma das modernas ciências políticas, o poder cultural (com ortodoxias e os cânones de gosto, textos, valores), o poder moral (como as idéias sobre o que ‘nós’ fazemos e o que ‘eles’ não podem fazer ou compreender como ‘nós’ fazemos e compreendemos (SAID, 2007, p. 41).

As discussões tratadas até aqui nos ajudam a refletir sobre um tipo de subjetividade que circula na sociedade brasileira e que ainda serve de balisa para determinadas práticas racistas, principalmente dentro das escolas. A mestiçagem, alicerçada e reificada pelos discursos que apelam a uma identidade nacional, exaltada para encobrir o racismo e a discriminação racial, garantindo que, por ser um país basicamente mestiço, não faz sentido afirmar a existência do racismo.

Somos todos/as brasileiros/as, frutos da mestiçagem, do “cruzamento entre as raças” e pertencemos à mesma nação, então, não faz sentido reivindicar nenhum tipo de pertencimento racial visto que não há como distinguir quem é negro ou branco. Mas, em momentos pontuais, sabemos muito bem distinguir quem é *preto* e quem é *branco* no Brasil!

A representação do negro no interior da sociedade brasileira é por vezes retroalimentada por teorias que se tornam mitos, atravessando o tempo até os dias atuais como um verdadeiro controle social: pobre, mas feliz, porque sensual, musical, cheia de ginga e malandragem. A sensualidade, virilidade, então, é das representações mais cortejadas.

*Tinha uma professora, com a pele bem clara, e ela sempre ficava me dando a mão, “ah, casal café com leite”. Acho que ela tinha aquela idéia do ‘negão viril’, acho que mexia com ela, sexualmente (risos). Ela sempre ficava com esse tipo de brincadeira (Informação verbal)<sup>89</sup>.*

De escravizados a objetos de prazer, quando analisamos o contexto histórico da “democracia racial”, percebemos que a identidade negra vem sofrendo uma destruição sistemática ao longo dos anos. O sexo inter-racial é uma fantasia desde o tempo da escravatura e que acusa o negro de corromper a vida sexual da sociedade brasileira “iniciando precocemente no amor físico os filhos da família” (FREYRE, 1978, p. 316).

Embora rebatidas hoje por cientistas e intelectuais, do ponto de vista teórico, muitas dessas teorias estão ainda projetadas no nosso imaginário e na nossa prática social. É importante que os/as educadores/as reflitam, discutam e atentem para a influência delas no pensamento educacional. Alguns resquícios dessa presença ainda são fortes e foi possível percebê-los em alguns depoimentos de professores/as.

---

<sup>89</sup> Depoimento fornecido pelo professor Paulo (2011).

*Eu me considero parda. Minha família é muito mista, minha mãe é branca, meu pai era moreno, mas na história de vida dele o avô dele é o caboclo, encontrado no mato (...) Minha família é muito grande, tenho doze irmãos, tem de todas as cores na família, é uma mistura muito grande” (Informação verbal)<sup>90</sup>.*

Esta dificuldade em identificar quem é negro no Brasil, a existência de diversas nuances de cor da pele em nossa sociedade, o difícil processo de construção da identidade racial por parte dos/das negros/as e seus/suas descendentes é um fato que repercute em diversas instituições da sociedade e contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação racial. A escola não pode ser considerada como um caso à parte nesse processo. Sabemos que ela não é uma instituição neutra, mas inserida dentro de um contexto social, sofrendo, direta e indiretamente, todas as suas influências (GOMES, 1995).

O/a aluno/a negro/a, ao ingressar na escola, além de encontrar a história das populações negras trabalhada de uma maneira folclorizada, ainda encontra reforços por parte do corpo docente no que diz respeito à negação de sua origem racial, através de uma linguagem permeada de nuances de cor.

Esse tipo de discurso é a todo tempo alimentado pelos ideais da identidade nacional. Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça. Busca-se unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2006).

Uma forma de unificar as identidades é associá-las à ideia de um único povo. A etnicidade<sup>91</sup>, dessa forma, acaba sendo um catalisador das diversas formas referidas às

---

<sup>90</sup> Depoimento fornecido pela professora Solange (2010).

<sup>91</sup> “Etnicidade” gera um discurso em que a diferença se funda sob características *culturais* e *religiosas*. Nesses termos, ela freqüentemente se contrapõe a “raça”. Porém, essa oposição binária pode ser delineada de forma muito simplista. O racismo biológico privilegia marcadores como a cor da pele. Esses significantes têm sido utilizados também, por extensão discursiva, para conotar diferenças sociais e culturais. A “negritude” tem funcionado como signo da maior proximidade dos afro-caribenhos e com a natureza e conseqüentemente, da probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhes faltes capacidades de que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhes falem capacidades intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam à violência e etc. Da mesma forma, os estigmatizados por razões étnicas, por serem “culturalmente diferentes” e, portanto, inferiores, são também caracterizados em termos físicos (os negros seriam excessivamente masculinizados, os orientais afeminados e etc.) O referente biológico nunca opera isoladamente, porém nunca está ausente, ocorrendo de forma mais indireta nos discursos de etnia. Quanto maior a relevância de “eticidade”, mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e pela educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo e estabilizada, sobretudo, pelo parentesco e pelas regras do matrimônio endógamo, que garantem ao grupo étnico a manutenção de sua “pureza” genética e, portanto cultural. A “eticidade” é construída por características “fisicamente distinguíveis...oriundas...da prática do casamento endógeno. (PARENKH, 1991) Em suma, a articulação da diferença com a natureza (o biológico e o genético) está presente no discurso da etnia, mas é *deslocada pelo parentesco e o casamento endógeno*” (HALL, 2006, p. 2-3)

características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhadas por um povo.

Tratar “etnicidade” como se fosse congruente com as fronteiras de nações-Estados culturalmente coesos obscurece a diversidade, complexidade e criatividade, não apenas da experiência histórica dos povos negros, como também do desenvolvimento da própria sociedade moderna (HALL, 2006; GILROY, 2001). A veneração pela homogeneização produz eventualmente resultados violentos e retrocessos. Para Gilroy (2007, p. 109-110)

As mentalidades de campo, constituídas pelos apelos de ‘raça’, nação e diferença étnica, pelos saberes de sangue, de corpos e pelas fantasias de identidade cultural absoluta, têm diversas propriedades adicionais. Elas agem por meio de apelos ao valor da pureza étnica e nacional. De imediato, a sua potência biopolítica levanta questões de profilaxia e higiene [...] Dentro das fortificações da nação, exige-se que a cultura assuma uma textura artificial e uma consciência ainda mais impossível. O campo nacional acaba com qualquer sentido de desenvolvimento cultural. A cultura como processo é interrompida. Petrificada e estéril, ela é empobrecida pela obrigação nacional de não mudar, mas sim de estar sempre a reciclar o passado numa forma mítica, essencialmente inalterada.

Ainda seguindo o caminho proposto por Gilroy (2007), é preciso entender que para a compreensão das histórias sombrias do poder colonial e imperial que desonram o edifício esmerado da modernidade inocente e questionam a estória heróica da marcha triunfal da *razão universal*, será preciso nos afastar da escala historiográfica definida pelas fronteiras fechadas do Estado-nação. Se estivermos preparados para nos apossar dessas histórias e decidir colocá-las para funcionar de modo que revelem entendimentos mais modestos e mais plausíveis de democracia, de tolerância com a diferença e de reconhecimento dos cruzamentos culturais do que aqueles que existem na atualidade, este argumento histórico poderá redirecionar a atenção para algumas das questões contemporâneas mais gerais ligadas à compreensão da identidade nas ciências humanas (GYLROY, 2007)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em relações étnico-raciais e formação de professores/as não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, uma nova visão das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade (GOMES, 1995)

O resultado deste trabalho e a análise sobre as relações étnico-raciais atreladas à Educação no Brasil, em particular sobre a realidade de professores/as no contexto da cidade de Santo Antonio de Jesus/BA, mostra-nos a urgência dos cursos de formação continuada em incorporarem a centralidade de raça e gênero nos seus programas.

Para além da avaliação, se o Programa Afrouneb foi eficiente ou não no tratamento das questões étnico-raciais em algumas de suas atribuições (na própria formação dos/as professores/as ou mesmo na elaboração e distribuição do material didático a esses/as docentes), a certeza é que pudemos vislumbrar um pouco do impacto deste programa, pelo menos em termos subjetivos, no cotidiano da vida social e/ou mesmo nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

No que concerne ao material didático, pudemos verificar a importância da disponibilidade deste material como uma das garantias, de fato, da efetivação da Lei 10.639/03, ou seja, de uma verdadeira educação anti-racista

O trabalho com as histórias orais de vida, nesta pesquisa, me possibilitou superar a simples aquisição de dados em favor de uma visão mais subjetiva das experiências dos depoentes. Experiências com as questões étnico-raciais carregadas, muitas vezes, de dores e angústias, mas, também, de lutas e superações. Percebi a centralidade de algumas questões, a exemplo de Cultura, nas suas posturas em sala de aula e um pouco de suas estratégias pedagógicas.

Mesmo a pesquisa não centrando suas análises em torno das discussões de gênero, pudemos verificar a importância da inter-relação entre esta questão e as relações étnico-raciais. Foi possível perceber, por exemplo, como as professoras entrevistadas respondem em meio às representações estereotipadas que circulam na sociedade sobre a mulher negra.

Tais questões são centrais e urgentes quando trazidas para o campo educacional. Para Nilma Lino Gomes (1996, p.9),

Os movimentos sociais, a luta da comunidade negra e das mulheres exigem da escola o posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam na superação do racismo e da discriminação racial e de gênero. É

preciso que se dê visibilidade às inúmeras práticas que o Movimento Negro e de Mulheres já têm desenvolvido na educação. É necessário que os educadores/as compreendam que a luta pelo direito à igualdade social não elimina as diferenças étnico-raciais e de gênero. E que o racismo, a discriminação racial e de gênero, não conseguiram apagar a dignidade das mulheres negras que continuam lutando pela construção, reconstrução e recriação da sua identidade.

Nesta pesquisa, pude compreender que existem várias formas de *ser professor/a*, várias formas de compreensão das relações raciais, assim como, várias maneiras de resistir e sobreviver em uma sociedade racista.

Mesmo que alguns/algumas professores/as não tenham se posicionado frontalmente contra o racismo em suas atividades docentes, isso não significa retrocesso. Poderá significar uma compreensão diferente das formas como se dão as relações raciais no Brasil e na escola.

Estas estão intimamente relacionadas com suas vivências enquanto pessoas, associadas às diferentes formas de se pensar o racismo no Brasil. Pode significar também a necessidade de ampliação do debate sobre as relações raciais para que as pessoas tenham a oportunidade de refletir melhor sobre a nossa realidade social e política.



## REFERÊNCIAS

### DOCUMENTOS:

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2010. DOCUMENTO FINAL.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PNE / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001.

### LIVROS, ARTIGOS E TESES:

AGRA, Otto. **Uma breve reflexão sobre a implantação da lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005-2006):** a parceria SMEC e CEAFFRO. 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

AMÂNCIO, Lígia, OLIVEIRA, João Manuel de. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n.3, set./dez., 2006.

AMARAL, Célia Chaves Gurgel; SALES, Celina de Maria Veras; AZEVEDO, Helena Selma; D'ÁVILA, Sande Maria Gurgel. **Múltiplas trajetórias:** estudos de gênero do 8º Encontro da REDOR. Fortaleza: REDOR / NEGIF – UFC, 2001.

ANA. **Ana:** depoimento janeiro 2010. Entrevistador: Luiz Gustavo. Santo Antonio de Jesus, Entrevista concedida a Luiz Gustavo.

ANDRADE, Iara. Algumas reflexões sobre o conceito de identidade nacional. In: ENCONTRO REGIONAL da ANPUH – RIO: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 14, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: NUMEM, 2010. Disponível em: <[http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1271958796\\_ARQUIVO\\_Identidadenacional.pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1271958796_ARQUIVO_Identidadenacional.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2010.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro:** a construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 458-463, 2 sem. 1995.

BATTISTUS, Cleci Terezinha, LIMBERGER, Cristiane. Estado Militar e as Reformas Educacionais. **Educere et educare:** Revista de Educação, Cascavel-PR, v. 1, n 1, p. 227-231, jan./jun. 2006.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**: Núcleo de Estudos de gênero, Campinas, SP, n. 26, p.329-376, jan./jun., 2006.

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO – UFRJ, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2 sem. 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 79, p.125-161, ago. 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasi: 1917-1945. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1

\_\_\_\_\_ **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Editora 34, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **História da Educação**, Pelotas, v.1, n. 1, p. 5-20, abr. 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Janaína Cordeiro. Vozes de Spivak: Subalternidade na crítica pós-colonial. Notas de leitura. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: <[http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003\\_NP13\\_freire.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP13_freire.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2010.

FRIEDMAN, Susan Standford. O “falar da fronteira, o hibridismo e a performatividade”. Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002. Tradução de João Paulo Moreira. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/articles/2002-06-10-friedman-pt.html>>. Acesso em: 21 nov. 2010

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GATTI, Bernadette Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo. Editora Perspectiva. 2004.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entre campos**: nações, cultura e o fascínio da raça. Tradução Célia Maria Marinho de Azevedo et. al. São Paulo: Annablume, 2007.

GLISSANT Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação**: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 6 e 7, FAFICH, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

GONZÁLEZ, Lélia. O Papel da Mulher Negra na Sociedade Brasileira: uma abordagem política-econômica. **Spring Symposium the Political Economy of the Black World**. Los Angeles: Center for Afro-American Studies, UCLA, maio1979. (mimeo).

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 41-91, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz.(Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Tradução Tadeu Tomaz. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Mimeo).

HOOKS, b. “Eu não sou uma mulher”? Mulheres negras e feminismo. Resenha/Tradução livre Jeferson Bacelar. CIDADE: EDITORA, ANO.

\_\_\_\_\_. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3, n. 2, 2 sem. 1995.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Tradução Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de educação**, Campinas, SP, n.19, p.20-28, 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARTINS, Leda Maria. A Oralitura da Memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARIA. **Maria**: depoimento Janeiro de 2010. Entrevistador: Luiz Gustavo, Santo Antonio de Jesus.. Entrevista concedida a Luiz Gustavo

MATTOS, Wilson Roberto de (Org.). **Afrouneb: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária**. Salvador: EDUNEB, 2008.

\_\_\_\_\_. CONAE 2010. **Educação e Diferenças Étnico-raciais: perspectivas de interpretação e caminhos de superação das desigualdades**.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heronda (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n.80, p. 5-10, mar. 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NOVÓIA, Antonio. **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Editora Porto, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação [On line]**. Rio de Janeiro, n. 23, p.156-168, maio/ago. 2003.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETO, Alexandre Shigunov, MACIEL, Lizete Shizue (Orgs.). In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

NILZA. **Nilza**: depoimento Fevereiro, 2010. Entrevistador: Luiz Gustavo Santo Antonio de Jesus. Entrevista concedida a....

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Editora Porto, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 25, n.3, p.421-461, 2003.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. “**Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar**”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 317f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas-SP, 2008.

PAULO. **Paulo**: depoimento Março, 2010. Entrevistador: Luiz Gustavo Entrevista concedida a....

PISCITELLI, Adriana G. **Tradição Oral, Memória e Gênero**: um comentário metodológico. Villa de Leyva: Colômbia, 1992.

REIS, Carlos Eduardo dos. História Social e Ensino. Chapecó: Argos, 2001.

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1989.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALES, Kathia Marise Borges. **Atuação docente dos egressos dos cursos de Formação de Professores do DCH-Campus V/UNEB**: Contribuições à avaliação dos cursos de Licenciatura (2005/2006).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Maria Cecília Mac Dowel dos. Quem pode falar, onde e como?: uma conversa “não inocente” com Donna Haraway. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n.5, p. 42-72, 1995.

SCHMIDT, Mario. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). \_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da Intimidade Contemporânea**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998. v. 4.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a “conscientização” na transição pós-moderna. **Educação, sociedade e culturas**, Campina Grande, n.23, p. 21-42, 2005. Disponível em: <Extraído do Site: <http://www.ipfp.pt/cdrom/Pain%E9is%20Dial%F3gicos/Painel%20I%20-%20Conscientiza%E7%E3o%20na%20Transi%E7%E3o/afonsoscocuglia.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2010

SCOTT, Joan W. Igualdad *versus* diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Debate feminista** (Cidadania e feminismo), México, ano 3, v. 5, n.1, p. 87-107, mar. 1992.

\_\_\_\_\_. “Experiência”. In. DA SILVA, Alcione Leite, LAGO, Maria Coelho de Souza, RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Falas de gênero: Teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Eliane Borges da. Tecendo o fio, aparando as arestas: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista. SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA: ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE, 1, 2000, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2000. Disponível em: <[http://www.desafio.ufba.br/gt6\\_lista.html](http://www.desafio.ufba.br/gt6_lista.html)>. Acesso em: 17 abr. 2010.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. **Revista Ártemis**, Campina Grande-PB, v. 8, p. 114-115, jun. 2008.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

SOLANGE. **Solange: depoimento** Março 2010. Entrevistador: Luiz Gustavo. Entrevista concedida a Luiz Gustavo

SOUZA, Lynn Mario, T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismos & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

SUDBURY, Julia. **Outros tipos de sonhos: organizações de mulheres negras e políticas de transformação**. São Paulo: Summus, 2003.

SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 97, p.43-48, jun. 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: a história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TEREZA. **Tereza**: depoimento Março, 2010. Entrevistador: Luiz Gustavo Entrevista concedida a Luiz Gustavo.

WOODWARD, Kathryn. A Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

**ANEXOS**



## LISTA DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

**1) Paulo** - Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus V, Santo Antonio de Jesus / BA. Define-se racialmente como negro. Foi aluno cotista, tem duas irmãs e é o único da família que já passou por uma universidade. Reside atualmente em Salvador.

**2) Solange** – Nascida em Dom Macedo Costa, zona rural, possui licenciatura em História. É concursada pelo Município e pelo Estado. Tem dois anos na área de Gestão. Atualmente está como vice-diretora de uma escola municipal em Santo Antonio de Jesus / BA. No Estado, entrou como professora de História, em Gandú / BA, mas transferiu-se para Santo Antonio de Jesus e assumiu a área de Matemática. Enquanto pertencimento racial define-se parda.

**3) Maria** – Nascida em Coaraci, no sul da Bahia, filha de pais negros, intitula-se negra. Professora, inicialmente do ensino fundamental e depois do ensino médio. Licenciada em História, Campus V, em Santo Antonio de Jesus, pela Uneb, concursada pela rede Municipal de Educação há 14 anos, leciona há 16. Hoje está como uma das coordenadoras de projetos da Secretaria Municipal de Cultura de Santo Antonio de Jesus / BA.

**4) Nilza** – Nascida em Santo Antonio de Jesus / BA, casada, dois filhos. É formada em Pedagogia pela Uneb, atualmente está como vice-diretora de uma escola municipal no bairro do Andaiá, também em Santo Antonio de Jesus. Intitula-se negra.

**5) Tereza** – Nascida em Santo Antonio de Jesus / BA, casada, tem uma filha. É formada em Pedagogia, pela Uneb, atualmente está concluindo outra licenciatura, em Biologia, através da PARFOR (Plataforma Freire). Leciona a quase vinte anos na cidade de Santo Antonio de Jesus e intitula-se negra.

**6) Ana** – Nascida em Santo Antonio de Jesus / BA, formada em Letras pela Uneb (Campus V). Atualmente é professora do 5º e 6º anos, no Colégio Estadual Anísio Teixeira e no Lions Clube, respectivamente. O Lions Clube é uma escola para alunos especiais. Ambas as escolas localizam-se na cidade. Intitula-se negra, enquanto pertencimento racial.