

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MICHELE GUERREIRO FERREIRA

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS
CURRICULARES DE PROFESSORE(A)S DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO
RURAL**

Caruaru
2013

Michele Guerreiro Ferreira

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS
CURRICULARES DE PROFESSORE(A)S DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO
RURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Caruaru
2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Simone Xavier CRB4 - 1242

F383s Ferreira, Michele Guerreiro.

Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural. /. Michele Guerreiro Ferreira - Caruaru: O autor, 2013.

179f. : il.; 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Etnicidade - Educação. 2. Relações culturais - Educação. 3. Currículos. 4. Educação pós-colonial. I. Silva, Janssen Felipe da (orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2013-31)

Michele Guerreiro Ferreira

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS
CURRICULARES DE PROFESSORE(A)S DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO
RURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em 21 de junho de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
1º Examinador/Presidente – PPGEDUC/PPGE/UFPE

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago - PPGE/UFPE
2ª Examinadora

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida - PPGEDUC/UFPE
3ª Examinadora

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida Silva - PPGEDUC/UFPE
4ª Examinadora

AGRADECIMENTOS

Sou grata

A Deus pelos milagres que alcancei. Ao Universo e sua Energia por conspirarem a meu favor. A Jesus Cristo pelo amor e força que sinto quando dobro meus joelhos em oração. Às Divindades Oxumaré e Shiva Nataraja por representarem o movimento e a transformação, por me inspirarem.

A meu orientador e amigo, Professor Dr. Janssen Felipe da Silva, pela dedicação, pelo profissionalismo, pela amizade, pelas palavras e pelos silêncios, orientações que me conduziram não apenas pelo caminho acadêmico, mas pelo caminho da *decolonialidade*.

A meus pais por sonharem comigo os meus sonhos e por toda a dedicação para vê-los realizados. Pelos sucos-de-luz que Neguinha me trazia com todo carinho cada dia durante o processo de parto da dissertação. Pela fé e pelas palavras de meu Pai, que semearam em mim a semente do Baobá.

A Marco Antônio, meu filho e pequeno “coorientador”, pelo amor incondicional, pelo carinho, pelas palavras e por me ensinar o que é ser forte, mesmo quando está “pionguinho”.

À minha família, Dani, Lucas e Yasmin; Wili, Edieres, Letícia e Elias Felipe; Junior e Dayane, pela força, pelos ombros-amigos, por compreenderem e me apoiarem nas minhas escolhas.

À “célula de sobrevivência” constituída por Denise Torres e Girleide Lemos, mais tarde, incorporando, Jéssica Lucilla, Filipe Silva, Aline Renata, Rafaela Santos, Delma Silva, Eliene Amorim, D. Zezé, Rodrigo e Marco Antônio, pela força nos momentos de fraqueza, pelas aprendizagens, pelas conquistas, por garantir que cada um(a) de nós, que fazemos parte desta “célula” sobrevivêssemos e superássemos nossos limites.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade, pela oportunidade de diálogo e de construção de conhecimentos.

À turma do 4º Período de Pedagogia (2012.1) do CAA/UFPE, onde realizei o Estágio de Docência na disciplina Currículos e Programas, pelas reflexões levantadas que me levaram a assumir minha identidade de mulher e de negra.

Aos povos indígenas do curso de Educação Intercultural Indígena da UFPE, especialmente ao Povo Pankará, por me mostrar que dificuldades podem ser superadas e por me ajudar a entender o que é *Interculturalidade e Diferença Colonial* através de seus exemplos de desobediência epistêmica.

Às pessoas queridas que trabalharam comigo na Secretaria Municipal de Educação de Altinho e na Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru, por acreditarem e torcerem por mim.

Às pessoas queridas da FAFICA, especialmente Pe. Everaldo e Delma Evaneide, pela oportunidade de eu voltar à “minha casa” como professora universitária.

Às professoras e aos professores Álder Júlio Ferreira Calado, Antônio Airton de Barros, Cidinha, Eliane Veras, Fátima Aparecida da Silva, Fátima Oliveira, Josué Euzébio Ferreira, Kléber Fernando, Maria do Socorro Valois Alves, Maria Eliete Santiago, Paulo Henrique Martins, Remo Mutzemberg, por contribuírem de forma decisiva na minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Às professoras e aos professores, Allene Lage, Alexsando da Silva, Ana Rita Sartore, Conceição Nóbrega, Iranete Lima, Jamerson Silva, Janete Azevedo, Lucinalva Almeida (Nina), Rosângela Carvalho, por serem o(a)s profissionais que acompanharam a minha formação como mestra em Educação Contemporânea.

Às professoras Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonsalves Silva e ao professor Luiz Fernandes de Oliveira pela fundamentação teórica (num primeiro momento) e, posteriormente, pelo incentivo e apoio dispensados. Pelo exemplo de práxis enquanto militantes e intelectuais negro(a)s.

A Claudilene Silva e Tatiane Cosentino, pela disponibilidade e apoio.

A Elenice Duarte pela dedicação e desprendimento.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Aos colegas da primeira turma de mestrado do PPGEDUC/CAA/UFPE, Andrea Petronilla, Aparecida Cruz, Edima Moraes, Fabiana Tenório, Iunaly Félix, Jaqueline Lira, José Félix, Karla Cavalcanti, Natália Aguiar, Priscila do Carmo e Rafael Vieira, por compartilharmos esse importante momento de formação.

À Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru, pelo apoio à realização desta pesquisa ao abrir as portas do campo empírico.

Às comunidades de Peladas e de Riacho Doce – Caruaru - PE, pela acolhida.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela participação imprescindível à realização da mesma.

Um agradecimento especial aos meus amigos e amigas, Wêdja Barros, Lindalva Almeida, Simone Omena, D. Nete, Napoleão Fernandes, Tia Bete, Mônica Guerreiro, Elaine Crysil, Vanucio Pimentel, Kleber Gonzaga, Fátima Lira, Petrucio Rodrigues, Roberto Martins, por acreditarem e me ajudarem de alguma maneira a superar os desafios que transbordam os limites acadêmicos.

Dedico às lutas dos Movimentos Negros.

*Descolonizar-se,
esta é a possibilidade do pensamento.*

(Abdelkebir Khatibi)

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de professor(a)s de escolas localizadas no meio rural do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru – PE, tomando como lentes teóricas os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* (QUIJANO, 2005, 2007; GROSFUGUEL, 2007; DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2005, 2011; SARTORELLO, 2009; WALSH, 2005, 2007). Direcionamos nosso olhar para a escola localizada no meio rural, pois este se apresentou como um espaço duplamente silenciado, seja pela questão do etnocentrismo da matriz branca europeia, seja pelo urbanocentrismo presente na sociedade moderna. Nosso objetivo foi compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares através do olhar de professor(a)s de escolas situadas no meio rural por meio do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De maneira mais específica, objetivamos identificar e caracterizar as referências do(a)s professor(a)s para trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; identificar e caracterizar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes nas práticas curriculares do(a)s professor(a)s e identificar e caracterizar o espaço, o tempo e a forma como os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes nas práticas curriculares do(a)s professor(a)s são tratados. Para tanto, baseados na abordagem da pesquisa qualitativa tomamos como campo empírico duas escolas situadas no meio rural do sistema municipal de ensino de Caruaru – PE, onde desenvolvemos técnicas de produção e coleta de dados que foram analisados via Análise Temática, da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Os dados mostram que as práticas curriculares do(a)s professor(a)s são permanentemente tensionadas. A *herança colonial* ainda exerce grande força nos conflitos *colonialidade/decolonialidade*. Vemos que a política curricular, tanto em sua dimensão global como local, avança e retrocede em direção à construção de uma educação antirracista e intercultural. Porém como ela se apresenta simultaneamente nas perspectivas Crítica e Funcional, vemos que a ruptura com a hierarquização racial, a decolonização dos currículos monoculturais, é uma questão de desobediência epistêmica em níveis ampliados.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Políticas e Práticas Curriculares; Diferença Colonial; Interculturalidade.

ABSTRACT

This research address the education of the ethnic-racial relations in the curricular practices from the point of view of teachers of schools located in the rural area of the Municipal Teaching System of Caruaru – PE, having as theoretical lens the Post-Colonial Latin American Studies (QUIJANO, 2005, 2011; SARTORELLO, 2009; WALSH, 2005, 2007). We directed our observation to the schools located in the rural area, once it presented itself as a double-silenced environment, be it by the ethnocentrism matter of the European white nuance or by the present urban-centrism in the modern society. Our aim was to understand the senses of the education of ethnic-racial relations in the curricular practices through the sight of teachers of schools localized in the rural environment by means of the teaching of History, Afro-Brazilian Culture and African contents. In a more specific way, we aimed to identify and characterize the references of the teachers to work the contents History, Afro-Brazilian Culture and African present in the curricular practices of the teachers and identify and characterize the space, the time and the way how the contents of History, Afro-Brazilian Culture and African are treated. In order to do so, based on the approach of qualitative research we took as an empiric field two schools situated in the rural atmosphere of the municipal teaching system of Caruaru-PE, where we developed production and data collecting techniques that were analyzed via Thematic Analysis, from the Analysis of Content (BARDIN, 2004). The data show that the curricular practices of the teachers are permanently tensioned. The colonial heritage still exerts great strength in the colonality/decolonality conflicts. We see that the curricular politic, as in its global dimension as in the local one, go forward and backward towards the construction of an antiracist and intercultural education. Nevertheless, as it presents itself simultaneously in the Critical/Functional perspectives, we see that the rupture with the racial hierarchization and the decolonization of the monoculture curriculums is a matter of epistemic disobedience in wide levels.

Key words: Education of the Ethnic-Racial Relations; Curricular Political and Practices; Colonial Difference; Interculturality.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - COMUNICAÇÕES ORAIS DA ANPED ENTRE OS ANOS 2001 A 2011 NOS GT DE MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS (GT 03); CURRÍCULO (GT 12); EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GT 21)	28
QUADRO 02 – APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS	29
QUADRO 03 - SÍNTESE DAS TEORIAS CURRICULARES	776
QUADRO 04 - RELAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS.....	8281
QUADRO 05 - OS SABERES DO(A)S PROFESSORE(A)S.....	855
QUADRO 06 - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DA PESQUISA.....	965
QUADRO 07 - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E SUJEITOS DA <i>E1</i>	976
QUADRO 08 - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E SUJEITOS DA <i>E2</i>	976
QUADRO 09 - TIPOS DE ESCOLAS DO CAMPO POR DISTRITO	1087
QUADRO 10 - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA <i>E1</i>	1109
QUADRO 11 - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA <i>E2</i>	11211
QUADRO 12 - EIXO I - HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA	13130
QUADRO 13 - EIXO II – HISTÓRIA DA ÁFRICA	13231
QUADRO 14 - EIXO III – CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	133
QUADRO 15 - EIXO IV – CULTURA AFRICANA.....	13433
QUADRO 16 - EIXO V – HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	13534
QUADRO 17 - EIXO VI – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA.....	1354

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - DINÂMICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES.....	576
FIGURA 02 - CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS DE BALL.....	609
FIGURA 03 - MODELO DE INTERPRETAÇÃO.....	6261
FIGURA 04 - MODELO DE INTERPRETAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES BASEADO NOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS	632
FIGURA 05 - ESQUEMA PARA COMPREENSÃO DA SELEÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE CONTEÚDOS CURRICULARES	919
FIGURA 06 - ESQUEMA DO PROCESSO DE COLETA/PRODUÇÃO DE DADOS	943
FIGURA 07 - ESQUEMA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	1009
FIGURA 08 - MAPA DE CARUARU - PE	1043
FIGURA 09 - REFERÊNCIAS DO(A)S PROFESSORE(A)S.....	1176
FIGURA 10 - ATIVIDADES.....	14140

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
CEB	Câmara de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MN	Movimento Negro
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RA	Reunião Anual
RDR	Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil
SciELO	Scientific Electronic Library Online (Banco de dados bibliográficos)
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEJCT	Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEBA	Universidade Estadual da Bahia
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZA	África do Sul (Segundo a norma ISO3166)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica – A construção do objeto da pesquisa.....	15
2 Análise das produções científicas da ANPEd – Situando o objeto da pesquisa diante das produções acadêmicas no cenário nacional	19
CAPÍTULO 1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	34
1.1 Modernidade, Colonialidade, Diferença Colonial e Interculturalidade	37
1.2 A Matriz Colonial da <i>Raça</i> e do <i>Racismo</i> e a Conformação de Currículos Colonizados	49
CAPÍTULO 2 AS PRÁTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	54
2.1 Políticas e Práticas Curriculares – a Interconexão entre as Dimensões Global e Local.....	56
2.1.1 A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros – As Condições da Produção do Discurso no Cenário Nacional	63
2.2 Campo de Disputas – Da História dos Caçadores às Histórias dos Leões.....	69
2.3 Seleção e Organização dos Conteúdos	78
2.4 Práticas Curriculares de Professore(a)s: elementos para a compreensão	83
CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO	89
3.1 Abordagem Metodológica	89
3.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa	92
3.3 Procedimentos de Coleta, de Produção e de Análise de Dados	94
3.3.1 Procedimentos de Análise dos Dados Coletados e Produzidos	98
CAPÍTULO 4 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES	103
4.1 Caracterização do Campo Empírico da Pesquisa.....	103
4.1.1 O Município de Caruaru - PE.....	104
4.1.2 O Sistema Municipal de Ensino de Caruaru – PE e suas Escolas do Campo.....	107
4.1.3 As Escolas-Campo da Pesquisa: da comunidade à sala de aula	109
4.1.4 Os Sujeitos da Pesquisa	113

4.2 Os Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares do(a)s Professore(a)	115
4.2.1 Referências do(a)s Professore(a)s para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais	116
4.2.2 Conteúdos para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana .	128
4.2.3 Trato dos Conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: refletindo sobre Espaço, Tempo e Forma	137
CONSIDERAÇÕES - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A DIFERENÇA COLONIAL NAS PRÁTICAS CURRICULARES.....	145
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	161
ANEXO I	162
ANEXO II.....	164
ANEXO III	169
ANEXO IV	171
ANEXO V	172
ANEXO VI	173
ANEXO VII.....	174
ANEXO VIII	176

INTRODUÇÃO

*Tempo Rei, ó, Tempo Rei, ó Tempo Rei
Transformai as velhas formas do viver.*
(Gilberto Gil)

Esta pesquisa versa sobre a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural¹ do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru – PE, tomando como lentes teóricas os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*. Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

Para iniciar esta discussão partimos da premissa que *relações étnico-raciais* dizem respeito à forma como as pessoas de diferentes grupos étnicos se relacionam entre si e com os outros. Essas relações no Brasil se pautam no sistema colonialismo/colonialidade que estabelece relações hierárquicas com base numa ideia de *raça* no qual o padrão branco e eurocêntrico situa-se acima dos demais.

A educação das relações étnico-raciais pressupõe que essas relações sejam horizontalizadas e que todas as matrizes étnicas e raciais sejam valorizadas, “transformando as velhas formas de viver” em formas *outras*, nas quais o direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira seja garantido de maneira democrática e equitativa.

1 Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica – A construção do objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa foi se construindo a partir de inquietações que se constituíram num tempo que nos remete à época escolar, seja na condição de estudante ou, mais tarde, na condição de professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que em nossas relações pessoais e profissionais, o silenciamento sobre as diferenças e sobre as manifestações de discriminação delas resultantes foi a marca mais expressiva como decorrência de uma

¹ De acordo com Wanderley (2009), a literatura já reconhece as relações entre o meio rural e as cidades não como relações de oposição ou antagonismo, mas como relações de complementaridade e interdependência circunscritas em um espaço comum. Assim, “o espaço rural pode ser definido pela predominância dos espaços não construídos (predominância da natureza) e pela condição de pequeno aglomerado, com baixa densidade populacional, no qual prevalecem as relações de proximidade” (WANDERLEY, 2009, p. 72).

educação eurocêntrica que recebemos e que reproduzíamos, até certo ponto, inconscientemente.

Não conseguimos lembrar de ter ouvido durante o nosso próprio percurso escolar algum conto africano, ou qualquer outro aspecto relevante sobre o continente ou a diáspora africana², além do período da escravidão no Brasil colonial. Tampouco, não nos recordamos de tê-lo feito durante as aulas que ministramos nas turmas que assumimos como professora.

Hoje, compreendemos as razões desse silenciamento e concordamos com Marcon (2012, p. 02) ao afirmar que

Como não existe posição neutra, o silêncio legitima realidades e práticas que discriminam pessoas, grupos e classes sociais. A resistência em discutir questões como as de raça, etnia e cultura impede não só o avanço no debate teórico e a formulação de propostas que possibilitem a superação de problemas focais, mas também o enfrentamento de questões históricas, situações que mantêm significativos setores da sociedade brasileira à margem das condições mínimas de vida e lhes negam a cidadania.

As vozes dos Movimentos Negros têm sido fundamental na ruptura desse “silêncio” que é um dos principais pilares de sustentação do racismo no Brasil, e têm tornado perceptível a realidade que aparenta ser inexorável. Freire (2005, p. 85) nos mostra que quando aprofundamos a “tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”.

É nesse sentido que abrimos este capítulo inspirada pela música de Gilberto Gil, a qual nos remete a essa consciência histórica ao pedir ao “Tempo Rei” que transforme as velhas formas de viver e nos ensine o que ainda não sabemos. Evoca a condição histórica e a tomada de consciência da realidade necessária para a sua transformação.

Nosso processo de tomada de consciência sobre o silenciamento em torno da questão étnico-racial é despertado quando tomamos conhecimento da promulgação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003³. Esta medida modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 LDBEN), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino da educação básica do país.

² O conceito remete à ideia de Dispersão. De acordo com Cashmore (2000, p. 170), a “diáspora” foi por muito tempo um conceito relacionado ao exílio judaico de sua pátria histórica e a sua dispersão por vários países. Hoje o termo assume para além de sua conotação conceitual, a forma de conscientização e de produção cultural. Como forma de conscientização, refere-se à “consciência individual de uma extensão de conexões descentralizadas e multilocalizadas de estar simultaneamente ‘em casa’ e ‘longe de casa’”. E como produção cultural refere-se à fluidez dos estilos construídos e das identidades entre os povos na diáspora, identidades estas, híbridas, alternativas. Estudar a diáspora, neste trabalho, significa estudar como é a vida e a existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África.

³ Mais tarde a Lei nº 11.645/2008 estabelece o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

A promulgação do dispositivo legal em pauta nos possibilitou pensar sobre as lacunas nas relações étnico-raciais presentes em uma sociedade multiétnica e pluricultural, como a sociedade brasileira, mas que se habituou a negar os conflitos herdados das diferenças e silenciar os efeitos do preconceito e do racismo. Para Roque (2009, p. 261),

Muito da história da luta contra o racismo no Brasil, desde o início do século passado, tem a ver com esse esforço de romper o silêncio envergonhado, visto por alguns como um aspecto positivo – a vergonha de ser racista – em uma sociedade que produziu fenômeno dos mais peculiares na história da humanidade, o do “racismo sem racistas” (Grifo do autor).

Essa tomada de consciência foi aprofundada ao entrarmos em contato com o pensamento e a obra de Fernandes (1978)⁴. A questão levantada pelo autor que mais nos chamou a atenção naquele momento foi a do *mito da democracia racial*⁵ que analisa os aspectos ideológicos que justificam, mobilizam e também neutralizam o comportamento dos indivíduos, dos grupos e das instituições perante as relações raciais na sociedade brasileira.

Esse momento foi de suma importância para o nosso despertar a respeito da questão racial em nosso país. Começamos a questionar sobre as dificuldades encontradas pelas populações negras em uma sociedade que além de negar as diferenças, semeia a homogeneidade baseada num padrão eurocêntrico graças à *herança colonial*⁶.

Passamos a entender que a negação das diferenças não significa a inexistência do racismo, como pudemos perceber com mais propriedade ao entrarmos em contato com os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*⁷. Esses estudos mostram que o racismo é resultado de uma construção mental da ideia de *raça*, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica que permeia as dimensões mais importantes do poder mundial.

Os colonizadores não estabeleceram relações horizontais em contato com a alteridade, ao contrário, inventam a *raça* como uma forma de classificar e de hierarquizar os grupos humanos e manter sua hegemonia, hegemonia esta que é reproduzida pelos sistemas educacionais brasileiros ao privilegiarem um currículo etnocêntrico de raiz europeia que silencia e subalterniza as diferenças racial, social, cultural e econômica do país.

⁴ Durante a disciplina Pensamento Social Brasileiro (PPGS/UFPE/2008), ministrada pela Prof^a Dr^a Eliane Veras.

⁵ Ressaltamos que o *mito da democracia racial* tem sido desmistificado através das lutas dos movimentos sociais, das produções acadêmicas e da promoção de políticas que visam à igualdade racial.

⁶ Conforme veremos no primeiro capítulo.

⁷ Tais estudos têm como principais teóricos: Quijano (2005, 2007); Mignolo (1996, 2005, 2011); Castro-Gómez (2007); Grosfoguel (2007), entre outros.

Porém, destacamos que os movimentos sociais e, particularmente, os Movimentos Negros ressignificam o conceito de *raça* como uma maneira de resistência, como uma resposta à subalternização imposta às pessoas negras, como também às indígenas.

Com o amadurecer de nossas inquietações sobre as relações étnico-raciais, pudemos compreender por que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 despertou nossa atenção ao propor uma ruptura com o paradigma hegemônico eurocêntrico e com a superação daquela alteridade produzida no seio da colonização, através do ensino da História e Cultura de um povo considerado minoria, inferior. Tomamos consciência de que nossa formação e atuação profissional silenciavam nossa própria identidade ao reproduzir uma prática educativa que exaltava apenas a parte eurocêntrica de nossa história e cultura, silenciando outras tais como a africana e a indígena.

E é durante esse processo de tomada de consciência que assumimos nossa identidade negra e a responsabilidade de contribuir nessa discussão enquanto uma

profissional que constrói sua trajetória de produção, reflexão e intervenção na interatividade entre o *ethos* político da discussão da temática racial e o *ethos* acadêmico-científico adquirido no mundo da ciência moderna (...), aquele que indaga a ciência por dentro e problematiza conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam raça em mera categoria analítica retirando-lhe o seu caráter de construção social, cultural e política. E ainda (é) aquele que coloca em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra (GOMES, 2010, p. 500).

Nesse nosso processo de transformação da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2002), compreendemos que o dispositivo legal anteriormente citado (a Lei nº 10.639/2003) é uma medida, dentre várias, da política de ações afirmativas e sua promulgação tem influenciado diretamente a política curricular brasileira, como uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 226), sem a participação ativa dos movimentos sociais, dificilmente no Brasil haveria referenciais para a educação indígena ou “menção à diversidade étnico-racial e cultural do país na maior parte das propostas curriculares”. Os movimentos sociais pressionam o Estado de tal forma que cobram que a história, a cultura e as produções epistêmicas que estiveram invisibilizadas por séculos sejam contempladas nas políticas curriculares.

Assim, identificamos um cenário propício a mudanças significativas em relação ao trato da questão étnico-racial e começamos a questionar: e nas escolas, como esta política está sendo recepcionada? Será que as Histórias e as Culturas que foram silenciadas já estão se fazendo ouvir através de práticas educativas *outras*?

Foram questões como estas que direcionaram o nosso olhar para a escola localizada no meio rural, pois este se apresentou como um espaço duplamente silenciado, seja pela questão do etnocentrismo da matriz branca europeia, seja pelo urbanocentrismo presente na sociedade moderna.

Igualmente à militância negra, existe uma luta dos movimentos sociais por uma educação do campo e no campo que visa romper com o paradigma da educação para os povos do campo que se baseava apenas nas questões geográficas, fundamentada nos padrões urbanocêntricos que eram transpostos para o campo sem qualquer contextualização.

Ressaltamos que tais modelos denotam o preconceito territorial a que também são submetidos os povos do campo, pois a negação da pessoa *outra* se estende a seu território e à sua cultura, assim tudo o que podem representar é desqualificado, subalternizado. Por isso, é necessário transpor um modelo de civilidade a estes povos.

De acordo com Torres, Lemos e Silva (2012), o modelo urbanocêntrico perdurou por muitos anos através de uma política colonial de expropriação dos direitos básicos dos povos do campo que, geralmente, fruíam apenas da oferta de uma educação de má qualidade e de cunho meramente instrumental e propedêutico.

Nessa luta, percebemos que está presente a preocupação com “as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 14). Assim, decidimos adotar como chão desta pesquisa as escolas localizadas no meio rural. Nesse espaço que tem sido subalternizado, como a educação das relações étnico-raciais tem sido tratada?

No intuito de identificar como o(a)s pesquisadore(a)s brasileiro(a)s vêm abordando o tema desta pesquisa fizemos um levantamento das pesquisas, através dos trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), conforme vemos a seguir.

2 Análise das produções científicas da ANPEd – Situando o objeto da pesquisa diante das produções acadêmicas no cenário nacional

Para percebermos como a educação das relações étnico-raciais vem se situando no panorama acadêmico, procedemos a um levantamento das pesquisas produzidas no cenário nacional, publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Esta associação é referência nacional quanto ao acompanhamento da produção científica no campo educacional no Brasil e reúne anualmente pesquisadores individuais e programas de pós-graduação das áreas ligadas à educação. Este fato permite que possamos

acompanhar as questões que são colocadas pela sociedade à educação ao longo dos anos e no contexto nacional.

Tomamos como recorte temporal o ano de 2001, ano da realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pelas Nações Unidas, em Durban – África do Sul⁸, bem como, o ano em que começa a se consolidar a legislação sobre a oferta de educação escolar no meio rural no Brasil. Assim, analisamos as comunicações orais de três Grupos de Trabalho (GT):

- GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos – onde se encontra a maioria das pesquisas sobre Educação do Campo (que representa o chão desta pesquisa);
- GT 12 – Currículo – onde estão as pesquisas sobre teorias, políticas e práticas curriculares;
- GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – este GT surge exatamente no contexto pós-Durban, no ano de 2002, e concentra as pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais⁹.

A seleção dos trabalhos levantados nos três Grupos de Trabalhos acima mencionados se deu com a definição de duas categorias desta pesquisa, que se constituíram em *Unidades de Registro* (BARDIN, 2004) para realizarmos a seleção; foram elas: *Educação das Relações Étnico-raciais e Práticas Curriculares* ou *Currículo Praticado*¹⁰. Buscamos os trabalhos que, preferencialmente, relacionassem as duas categorias.

Assim, procedemos à leitura dos resumos dos 427 (quatrocentos e vinte e sete) trabalhos apresentados no período 2001-2011 nos três GT, dos quais 09 (nove) foram selecionados após a leitura dos trabalhos na íntegra por responderem ao interesse da pesquisa.

No ano de 2001, aconteceu a 24ª Reunião Anual da ANPEd, na cidade de Caxambu – MG. Neste ano, ainda não existia o Grupo de Trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais. E no GT 12 (Currículo), dentre os dezessete trabalhos apresentados, nenhum atendia aos critérios de nossa busca.

⁸ A conferência de Durban contou com expressiva participação de vários segmentos da militância negra brasileira e representa o marco para a consolidação de políticas de ação afirmativa no Brasil.

⁹ Este grupo de trabalho vem se consolidando ao longo da última década, porém percebemos que com certa tensão, pois o GT já possuiu pelo menos quatro identificações. Em 2002 foi denominado *Relações Raciais/Étnicas e Educação*; em 2003 foi chamado de *Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação*; em 2004 voltou a ser Grupo de Trabalho e foi chamado de *Afro-brasileiros e Educação*, ficando com essa denominação até 2008; em 2009 assumiu a denominação atual *Educação e Relações Étnico-raciais*. Para um aprofundamento sobre a história do GT 21 ver: Siss e Oliveira (2007) e Valentin, Pinho e Gomes (2012).

¹⁰ Decidimos efetuar o levantamento considerando as *práticas curriculares*, por considerarmos que dentro das políticas curriculares, muitas vezes esta dimensão é menosprezada nas análises. Ver Lopes (2006).

Identificamos um trabalho que atendia aos interesses da pesquisa no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) entre os onze trabalhos apresentados nesse ano.

O trabalho destacado foi “A Ação Educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios”, do pesquisador Elias Lins Guimarães (UESC). O trabalho abordava a ação educativa do Ilê Aiyê discutindo o processo educativo da Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê considerando sua historicidade enquanto movimento social no âmbito das lutas pela ampliação dos espaços de participação política e de apreensão simbólica de sujeitos não hegemônicos na sociedade brasileira.

O trabalho também reflete sobre o imenso legado africano, incorporado ao seu discurso que, apesar de desconhecido pela maioria da população e desprezado pela cultura oficial, possui (e produz) saberes, valores e princípios fundamentais para o desenvolvimento político, social, cultural, religioso e educacional do ser humano. Assim, o estudo analisa a construção de um currículo emancipatório que traga para a prática educativa um ensino significativo.

Para o pesquisador, estas práticas educativas favorecem o estabelecimento da correlação entre valores e compromissos dos próprios alunos e aqueles estabelecidos pela sociedade, contribuindo para que os alunos sejam capazes de se afirmar e de se reconhecer como afrodescendentes.

Na 25ª RA da ANPEd, realizada em Caxambu – MG, no ano de 2002, foram apresentados sete trabalhos no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) e 05 trabalhos no GT 12 (Currículo), mas nenhum versava sobre as categorias que buscávamos.

Neste ano, nasce o GT 21 (Relações Raciais/Étnicas e Educação) com a apresentação de três comunicações orais. Os primeiros trabalhos apresentados neste GT tratavam sobre a representação social do negro no livro didático; outro trabalho falava das considerações do autor sobre as Políticas de Ações Afirmativas e seu impacto na Academia, e o terceiro trabalho, sobre a identidade étnica de professoras negras. Esses trabalhos também não traziam as *Unidades de Registro* por nós elencadas, por isso, também não integram o *corpus* deste levantamento. Apresentamos aqui apenas para perceber quais foram as primeiras preocupações do GT.

No ano de 2003, aconteceu na cidade de Poços de Caldas – MG, a 26ª RA da ANPEd (NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS?). Neste ano, o GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) contou com onze comunicações orais e o GE 21 (Grupo de

Estudos Afro-brasileiros e Educação), com nove. Porém, não traziam as categorias buscadas neste trabalho.

O GT 12 (Currículo) teve a apresentação de treze trabalhos, dos quais destacamos um que versava sobre a relação entre as propostas pedagógicas e curriculares e as práticas curriculares nas escolas. O trabalho, intitulado: “A Questão Racial no Currículo e no Cotidiano da Escola”, do(a)s pesquisadore(a)s Vanessa Regina Eleutério Miranda de Oliveira (FaE/UFMG) e Claudio Fernandes da Costa (UERJ) falava sobre uma pesquisa a respeito da questão étnico-racial no currículo e no cotidiano da escola. A pesquisa se desenvolveu em uma escola municipal de uma das quatro regiões mais pobres de Belo Horizonte (MG), que ainda se encontrava em constituição, pois seus moradores decorriam de acampamentos de “sem-casas”.

O(a)s pesquisadore(a)s realizaram uma pesquisa documental de três documentos da escola, entre eles o Projeto Pedagógico, e procederam à observação para identificar como a questão racial era tratada nesta escola que contava com significativa presença negra e com uma coordenação pedagógica que primava pelo debate racial. Sendo assim, os documentos apontavam em linhas gerais para o tratamento dessa questão. Durante a observação de campo, no entanto, constataram que na prática cotidiana de alguns(mas) docentes a questão racial era, na maior parte do tempo, colocada em segundo plano, isto é, tratada como questão de menor importância. Observaram, ainda, a existência de diferentes formas de negação da questão da diferença racial por parte de alguns(mas) professores(a)s da escola, que preferiram abandonar, por completo, qualquer trabalho nesse sentido. Essa postura se torna generalizada, com a mudança da coordenação pedagógica, o que restringiu o trato da questão racial a aspectos triviais das culturas negras, como, por exemplo, seus costumes alimentares, sua cultura popular tradicional (folclore), sua maneira de vestir, de celebrar ou dançar; e de forma desconectada da vida cotidiana das salas de aula e da vida social das crianças.

O estudo mostra que apesar dos documentos da escola apontarem para a necessidade da vivência dos temas cultural e racial, as práticas curriculares guardam certas resistências no trato dessas questões. A análise mostra que a temática racial ainda é um assunto difícil de ser abordado na escola. Apesar dos muitos documentos curriculares oficiais que versam sobre a questão, na prática, essa discussão envolveria, ainda, muitos outros elementos para que fosse, de fato, incorporada às práticas curriculares cotidianas, segundo o(a)s autore(a)s.

É interessante destacar que, durante a pesquisa acima descrita, a questão étnico-racial era tratada apenas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de documentos construídos a partir deles. A política de promoção da igualdade racial no país só é instituída

após a realização da pesquisa apresentada. Isso nos leva a refletir sobre como contribuir com a análise iniciada pelo(a)s pesquisadore(a)s, pois: em um novo contexto será que as práticas curriculares do(a)s docentes encontram menos resistências?

No ano de 2004, aconteceu em Caxambu – MG, a 27ª RA da ANPEd, com dezesseis trabalhos apresentados no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos), mas nenhum trabalho foi selecionado, embora houvesse um trabalho que analisava a experiência de adoção de ações afirmativas nos Estados Unidos. No GT 21 (Afro-brasileiros e Educação) foram apresentados nove trabalhos que também não foram selecionados.

No GT 12 (Currículo) foram apresentados doze trabalhos, dos quais destacaríamos um cujo título é “Os Currículos Praticados e as Identidades Diatópicas na Produção da Cultura Cotidiana das Escolas” proposto pela pesquisadora Alexandra Garcia (UERJ), porém o texto não estava disponível no site da ANPEd, nem no SciELO; dessa forma, não pudemos analisá-lo nem contabilizá-lo no *corpus* do levantamento.

No ano de 2005, a 28ª RA da ANPEd (QUARENTA ANOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, PODERES E PRÁTICAS) aconteceu em Caxambu – MG. No GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) houve 19 apresentações e no GT 12 (Currículo), dezoito, mas nenhum abordava as *unidades de registro* que buscávamos.

O GT 21 (Afro-Brasileiros e Educação) contou com vinte e quatro trabalhos, dos quais selecionamos um, intitulado: “Relações Raciais no Cotidiano Escolar: percepção de Professores de Educação Física sobre Alunos Negros” da pesquisadora Vilma Maria de Pinho (UFMT) que versava sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, analisando a percepção de professores de Educação Física sobre alunos negros.

Esse trabalho aponta para a questão do racismo que é reproduzido dentro das escolas, inclusive pelo corpo docente. O racismo, segundo a pesquisadora, estava encoberto por questões tais como postura e supostos “maus” comportamentos, visto que a discriminação racial apareceu na fala dos professores para justificar que a rejeição de alunos negros era por causa da postura e comportamento e não por causa da cor.

O trabalho chamou nossa atenção porque as relações étnico-raciais além de não estarem sendo trabalhadas na escola pesquisada, reproduziam através do comportamento dos professores de educação física a acomodação racial da sociedade, na qual os brancos são mais bonitos, inteligentes, obedientes, ordeiros, ao contrário dos alunos negros que eram rotulados e tratados como o oposto às características dadas aos alunos de cor branca.

No ano de 2006, aconteceu em Caxambu – MG a 29ª RA da ANPEd (EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS), com a apresentação de onze trabalhos no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) e dez trabalhos no GT 12 (Currículo) dos quais nenhum abordava as questões desta pesquisa.

O GT 21 (Afro-brasileiros e Educação) teve onze apresentações, das quais destacamos duas. Uma abordava as práticas e os aprendizados de crianças trabalhadoras e negras numa comunidade rural do Rio Grande do Sul e a segunda tratava da questão da formação docente diante dos efeitos de uma formação monocultural destacando a necessidade de currículos multiculturais para a formação docente.

O primeiro trabalho, intitulado “Prática do Fazer, Prática do Saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra” da pesquisadora Georgina Helena Lima Nunes (FaE – UFPel), apresenta, a partir de um estudo etnográfico, o cotidiano de crianças trabalhadoras negras que trabalham em terras alheias, temporariamente, por dia ou por safra. Nesse trabalho, a pesquisadora propõe um aprofundamento do estudo iniciado durante o seu mestrado que investigou na mesma comunidade situada em um distrito de Pelotas – RS o grupo de crianças “proprietárias de terras” que eram de origem alemã.

As crianças negras (posseiras) são chamadas, nesta comunidade, de “brasileiros” e vivem em acentuada situação de miséria em relação às alemãs. Para a pesquisadora, as discrepâncias estabelecidas entre essas infâncias não se justificam apenas pela via do pertencimento a uma classe social, mas se manifestam em decorrência das suas estruturações familiares, econômicas e culturais.

O estudo apresenta o cotidiano das crianças trabalhadoras e negras no intuito de demonstrar a partir de suas práticas de ver, ser e fazer o mundo como as questões de identidade se forjam em um campo social cuja diversidade étnico-racial possibilita formas híbridas de construção de identidades.

A autora destaca que há um distanciamento da escola em relação aos sentidos e aos saberes produzidos pelos alunos, principalmente os alunos negros, que abdicam da escola enquanto promessa de liberdade, atribuindo ao trabalho o meio para a sua aquisição. Isto é, a educação não é considerada como direito e fundamento da dignidade humana, mas o trabalho, sim.

Esse foi o único trabalho que tratava da questão étnico-racial e da escola do campo que não fosse quilombola identificado por nós até o momento. Por isso o trabalho foi

contabilizado em nosso levantamento, embora, segundo a pesquisadora, a escola não conseguisse potencializar a identidade da cultura presente na comunidade estudada.

O segundo trabalho é intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais: o desafio da formação docente”, apresentado pelas pesquisadoras Luciane Ribeiro Dias Gonsalves (UNIPAC/NEAB/UFU) e Ângela Fátima Soligo (DIS/UNICAMP). O trabalho parte do disposto no artigo 27, inciso I, da Constituição Federal o qual destaca que os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais no interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Diante dessas diretrizes traçadas pela Constituição Federal as autoras analisam os demais textos legais buscando as proximidades e os distanciamentos entre a legislação civil e a legislação educacional, como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais, enfocando prioritariamente a forma pela qual esse aparato legal trata a questão educacional em relação aos negros.

A despeito de um arcabouço legal que privilegie a questão da pluralidade cultural, as pesquisadoras apontam que a dinâmica escolar e a forma como docentes lidam com conceitos discriminatórios levam-nas a afirmar que tais políticas ainda são institucionalmente incipientes e não provocam inserções significativas no âmbito escolar, mostrando que a formação social dos professores foi baseada na valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã menosprezando as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar. As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, concomitantemente, a esses povos foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade. Assim, as autoras concluem que a formação docente numa perspectiva multicultural é atualmente prioritária para a mudança desse contexto.

Em 2007, a 30ª RA da ANPEd (30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL) aconteceu em Caxambu – MG. Dessa reunião não selecionamos nenhum dos nove trabalhos apresentados no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos), dos quinze trabalhos do GT 12 (Currículo), nem dos seis trabalhos apresentados no GT 21 (Afro-brasileiros e Educação).

No ano de 2008 aconteceu a 31ª RA da ANPEd (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO) realizada em Caxambu – MG. Houve doze apresentações no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos), onze trabalhos no GT 21 (Afro-brasileiros e Educação), dos quais não selecionamos nenhum.

Já no GT 12 (Currículo), dos dezessete trabalhos apresentados, selecionamos um que tratava da discriminação étnico-racial e religiosa imposta por livros de Ensino Religioso adotados no Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho é intitulado “Livros Didáticos Católicos: o ensino religioso e a discriminação de religiões afro-descendentes (*sic.*)”, da pesquisadora Maristela Gomes de Souza Guedes (PUC-Rio). O trabalho tratava da questão das relações raciais a partir da análise de quatro livros didáticos católicos adotados nas escolas do Rio de Janeiro, os quais surgiram através de uma “brecha” aberta pela Lei Estadual 3.459/2000, que regulamentou o Ensino Religioso como confessional nas escolas do Rio de Janeiro.

De acordo com a pesquisadora, essas obras desrespeitam a Constituição Federal, burlam a própria lei do Ensino Religioso, discriminam religiões afrodescendentes e representam um retrocesso em importantes conquistas de educadore(a)s preocupado(a)s com a diversidade do país.

A autora analisa detalhadamente os exemplares, destacando os aspectos discriminadores das outras religiões, inclusive, cristãs, que não são valorizadas nos livros. Fala também das representações de família e do papel da mulher como são apresentados de forma a privilegiar paradigmas que há muito não correspondem, especialmente, aos modelos encontrados nas escolas públicas do país, que por sinal, são laicas.

A pesquisadora mostra que, em certos capítulos, os livros apresentam uma postura de “tolerância” a outras religiões, mas destaca que essa posição é insuficiente para dar conta da complexidade que é a diferença cultural presente na cultura escolar. Denuncia ainda que o que prevalece nos livros é uma postura fundamentalista, que retira do Estado do Rio de Janeiro sua laicidade gerando discriminação e fortalecendo setores (políticos e religiosos) daquela sociedade naquele contexto.

No ano de 2009 aconteceu também em Caxambu – MG, a 32ª RA da ANPEd (SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULATÓES), com sete trabalhos no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) e nove trabalhos no GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais), dos quais nenhum foi selecionado.

Selecionamos um dos dezessete trabalhos apresentados no GT 12 (Currículo), que versava a partir do Multiculturalismo sobre Currículo e Identidade, no qual os autores apresentaram um estudo de caso com base numa experiência de Hip Hop e sobre o ideal de branqueamento observado.

O trabalho é intitulado “Multiculturalismo, Currículo e Identidade: um estudo de caso sobre o ideal do branqueamento” do pesquisador William de Goes Ribeiro (UFRJ). O trabalho

tratava de um estudo de caso etnográfico em uma escola de São Gonçalo – RJ em que o autor pretendia perceber se seria possível desconstruir o ideal de branqueamento a partir de uma experiência de Currículo em Ação envolvendo o *Hip Hop*.

O pesquisador observou algumas mudanças nas atitudes e visual dos jovens estudantes envolvidos no projeto: alguns passaram a usar roupas mais folgadas, correntes, óculos escuros. Mas observou também que outros jovens optaram por manter os cabelos alisados e até mesmo usarem lentes de contato azuis, o que o autor relaciona com o ideal de branqueamento, embora pondere que os jovens apresentam identidades híbridas. De acordo com o referencial teórico utilizado pelo autor, o depoimento de um aluno revela a construção de uma identidade negra para além dos traços fenóticos e híbridos, quando o jovem ao se descrever em uma atividade direcionada pelo professor/pesquisador diz: “Deixei de ser branco para ser franco” (apud RIBEIRO, 2009, p. 09).

O autor destacou, ainda em relação à identidade, que dos vinte jovens envolvidos no projeto apenas uma jovem se considera branca, um se considera pardo e o(a)s demais se consideram negro(a)s, mostrando a importância de tratar as questões de identidade, pois alguns jovens que se afirmavam negros questionavam o porquê de em sua certidão de nascimento estar registrado: “cor: pardo”.

Apesar desse tipo de atitude que o autor considerava um avanço em relação à construção de identidades negras positivas, mencionou uma das dificuldades encontradas. Para o pesquisador a tentativa de desnaturalizar a diferença foi um desafio, especialmente com as questões trazidas por uma jovem que além do *Hip Hop* praticava *Ballet*. A estudante afirmava que sofria discriminação por não possuir o biótipo para o *Ballet*. “O negro tem um biótipo que não pede no *Ballet*: magro, alto, sem quadril, sem bunda” (apud RIBEIRO, 2009, p. 11). Com essa afirmação, o autor sentiu a necessidade de aprofundar a discussão sobre os traços considerados válidos para determinada prática, mostrando que foi uma elite econômica, branca que definiu o *Ballet* como clássico; dessa forma, a construção do biótipo ideal é uma questão ideológica que pode ser modificada.

O autor discorre sobre vários pontos dessa experiência concluindo que a identidade é híbrida, efêmera, dinâmica. Afirma que o trabalho com o *Hip Hop* contribuiu para a reflexão sobre as diferenças socialmente construídas e como superar o ideal de branqueamento através da problematização de questões que parecem naturais, mas que são construções sociais.

No ano de 2010 aconteceu a 33ª RA da ANPed (EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA) em Caxambu – MG, com doze trabalhos no GT 03

(Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos) e dezoito trabalhos no GT 12 (Currículo), os quais não foram selecionados.

No GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) aconteceram treze apresentações de trabalhos, dos quais destacamos uma sob o título “Dimensões de Educar para as Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas”, da pesquisadora Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar). O trabalho abordava as dimensões de educar para as relações étnico-raciais a partir de projetos finalistas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, realizado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades de 2002 a 2008. Para a autora, as experiências analisadas permitem compreender os significados de práticas pedagógicas que têm como mote a diversidade e a diferença tendo por objetivo uma educação para as relações étnico-raciais.

A última reunião analisada, a 34ª (EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL), aconteceu em Natal – RN, no ano de 2011. E contou com dezesseis trabalhos no GT 03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos), vinte e nove trabalhos no GT 12 (Currículo), dos quais nenhum foi selecionado.

Do GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) selecionamos um dos trinta trabalhos apresentados, intitulado “Com a Palavra as Crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola” da pesquisadora Arleandra Cristina Talin do Amaral (UTP e UFPR) que apresenta algumas reflexões sobre as relações raciais na escola a partir das falas das crianças.

Após a leitura e a análise dos nove trabalhos, organizamos as pesquisas em dois grupos: **Identidade** e **Silenciamento ou Negação** das questões raciais. Os dados deste levantamento estão consolidados no quadro apresentado a seguir.

QUADRO 01 - COMUNICAÇÕES ORAIS DA ANPED ENTRE OS ANOS 2001 A 2011 NOS GT DE MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS (GT 03); CURRÍCULO (GT 12); EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GT 21)

GT	TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS	CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS		TOTAL DOS TRABALHOS SELECIONADOS
		IDENTIDADE	SILENCIAMENTO OU NEGAÇÃO	
03	131	01 (0,76%)	-	01 (0,76%)
12	171	01 (0,58%)	02 (1,16%)	03 (1,75%)
21	125	03 (2,4 %)	02 (1,6%)	05 (4%)
TOTAL	427	05 (1,17%)	04 (0,93%)	09 (2,10%)

FONTE: www.anped.org.br

O primeiro grupo – **Identidade** – conta com cinco trabalhos (GUIMARÃES, 2001; NUNES, 2006; RIBEIRO, 2009; CRUZ, 2010; AMARAL, 2011) que analisam o papel da Escola na formação da identidade do(a)s aluno(a)s negro(a)s, focando o combate ao preconceito através das práticas educativas proporcionadas pela escola e pelos movimentos sociais.

Esses trabalhos tratam da importância do papel da escola para a construção de identidades negras positivas e mostram também que quando a escola adota uma postura de não valorização das relações étnico-raciais ratifica a acomodação racial da sociedade onde os brancos situam-se acima dos demais. Esses trabalhos aguçaram o nosso interesse em perceber como a política curricular que trata da educação das relações étnico-raciais tem sido recepcionada nas escolas do meio rural. Pois, cabe destacar que especialmente a escola do meio rural, entre as pesquisas levantadas, era justamente a que não tratava dessas questões, produzindo, segundo a autora do trabalho, um déficit significativo na formação das crianças daquela comunidade.

O segundo grupo – **Silenciamento ou Negação** – conta com quatro trabalhos (OLIVEIRA; COSTA, 2003; PINHO, 2005; GONSALVES; SOLIGO, 2006; GUEDES, 2008). Esses trabalhos apontam para a resistência em tratar as relações étnico-raciais a despeito de todo um arcabouço legal (CF, ECA, LDB, PCN, DCN, PPP¹¹) que contempla a questão.

Podemos ter uma melhor visualização dos trabalhos selecionados no Quadro a seguir:

¹¹ Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Projetos Político-Pedagógicos.

QUADRO 02 – APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS			
ANO	GT	IDENTIDADE	SILENCIAMENTO OU NEGAÇÃO
2001	03	A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios (Elias Lins Guimarães – UESC)	
2003	12		A questão racial no currículo e no cotidiano da escola (Vanessa Regina E. M Oliveira – FaE/UFMG e Claudio Fernandes da Costa – UERJ)
2005	21		Relações Raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de educação física sobre alunos negros (Vilma Maria de Pinho – UFMT)
2006	21	Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra (Georgina Helena Lima Nunes – FaE/UFPeI)	Educação das Relações Étnico-Raciais: o desafio da formação docente (Luciane Ribeiro D. Gonsalves – UNIPAC/NEAB/UFU e Angela Fátima Soligo – DIS/UNICAMP)
2008	12		Livros didáticos católicos: o ensino religioso e a discriminação de religiões afro-descendentes (Maristela Gomes de Souza Guedes – PUC-Rio)
2009	12	Multiculturalismo, currículo e identidade: um estudo de caso sobre o ideal de branqueamento (Willian de Goes Ribeiro – UFRJ)	
2010	21	Dimensões do educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas (Ana Cristina Juvenal da Cruz – UFSCar)	
2011	21	Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola (Arleandra Talin do Amaral – UTP e UFPR)	

Diferentemente desta pesquisa, os trabalhos selecionados tratam das questões étnico-raciais e das práticas curriculares, mas de forma isolada, ou abordam um tema, ou outro sem

articulá-los. Além disso, os trabalhos que versam sobre a educação das relações étnico-raciais não se referem ao meio rural, ou seja, há um silenciamento desse espaço em relação ao tema central do nosso trabalho. Ao contrário desta investigação que trata da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas campesinas que não se situem em áreas quilombolas, trazendo para a discussão questões de diferenças e identidades culturais que não têm sido abordadas¹².

Uma questão relevante em relação aos dois grupos analisados é o consenso em torno da urgência da superação de um currículo monocultural e eurocêntrico. Porém, o referencial teórico adotado pelos pesquisadores para tratar das relações étnico-raciais constitui-se marcadamente por autores do *norte global* (WALSH, 2007), ou seja, Europa e América do Norte. Esse é mais um diferencial da nossa pesquisa, ao adotar como Abordagem Teórica os Estudos Pós-Coloniais que buscam compreender a condição dos grupos subalternizados/silenciados a partir de suas próprias perspectivas. Para Mignolo (2011) e Dussel (2005), essa opção epistemológica distancia-se da razão instrumental moderna eurocentrada, trazendo à cena as produções epistêmicas que têm sido silenciadas a despeito de possibilitarem a construção de *um pensamento outro* e de romper com as análises meramente celebratórias das diferenças.

Ainda ressaltamos que o nosso trabalho se insere no debate do cenário educacional nacional a partir de outro *locus de enunciação*, pois como vemos no Quadro 02 não aparecem trabalhos do nordeste brasileiro. A concentração de trabalhos do eixo sudeste/sul representa uma *geopolítica do conhecimento* que invisibiliza as produções acadêmicas das outras regiões do Brasil, o que não significa, absolutamente, que não existam!

Diante dos dados analisados neste levantamento, pudemos identificar as principais preocupações do(a)s pesquisadore(a)s em torno do trato da educação das relações étnico-raciais na última década. As preocupações de investigação encontradas nos auxiliaram a situar esta pesquisa no campo dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais. Pretendemos perceber como o(a)s professore(a)s estão lidando com essa demanda imposta pela sociedade e pelo Estado por força da Lei, de superar o currículo monocultural de matriz eurocêntrica e promover a educação das relações étnico-raciais por meio de um currículo intercultural.

Assim, buscamos responder ao seguinte **problema de pesquisa**: quais os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares identificados a partir do olhar de

¹² Os trabalhos que se relacionam à educação quilombola não foram contemplados neste levantamento porque não tratam de educação do campo especificamente, mas da educação quilombola, a qual inclusive, pode estar localizada no meio urbano.

professore(a)s de escolas situadas no meio rural por meio do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Para responder a esta questão elegemos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de professore(a)s de escolas situadas no meio rural através do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Objetivos Específicos:

- Identificar e caracterizar as referências do(a)s professore(a)s para trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Identificar e caracterizar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s;
- Identificar e caracterizar o espaço, o tempo e a forma como os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s são tratados;

Sistematizamos este trabalho, além da presente introdução, em quatro capítulos: na introdução expomos as razões que motivaram esta pesquisa, o levantamento das pesquisas sobre esta temática nas reuniões anuais da ANPEd no período 2001-2011, bem como a definição do objeto e objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo tratamos da Abordagem Teórica que orienta este trabalho, centrando nos *Estudos Pós-Coloniais* da vertente Latino-Americana, relacionando-a com a educação das relações étnico-raciais. Discutimos a matriz colonial do racismo e as perspectivas de enfrentamento, buscando demonstrar as aproximações com a *Educação Intercultural*.

No segundo capítulo abordamos o estudo sobre o Currículo para que possamos melhor apreender as práticas curriculares e compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar do(a)s professore(a)s. Para tanto, focamos nossa análise nas dimensões global/local da política curricular que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contextualizando sua produção e entendendo-a como uma das vertentes que compõe a realidade curricular. Dessa forma, focamos nossas análises nas práticas curriculares de professore(a)s do meio rural partindo do olhar dos próprios sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que compreendemos que a realidade curricular não se pauta na dicotomia política x prática, mas sim na interseção políticas-práticas curriculares.

No terceiro capítulo apresentamos o caminho metodológico percorrido para desenvolver a investigação no intuito de apresentar ao(à) leitor(a) os caminhos que esta pesquisa adotou ao se debruçar sobre suas categorias teóricas e sobre os procedimentos analíticos. Este capítulo visa situar o(a) leitor(a) a respeito da abordagem metodológica adotada nesta investigação, quais os sujeitos, o campo; e os critérios adotados para a coleta, a produção e a análise dos dados.

No quarto capítulo utilizamos as lentes teóricas para buscar os sentidos da educação das relações étnico-raciais atribuídos pelo(a)s professore(a)s através das análises dos dados levantados durante o trabalho no campo empírico.

Por fim, apresentamos nossas considerações, nas quais expressamos aonde chegamos através do caminho percorrido nesta pesquisa enfocando os resultados alcançados, os limites encontrados e os questionamentos que continuam em aberto, questões que talvez nos levem a lançar o olhar para o horizonte das possibilidades de caminhos que ainda restam ser percorridos.

CAPÍTULO 1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Há muitas opções além da bolha do
“Show de Truman”¹³”*
(MIGNOLO, 2008, p. 290).

Neste capítulo tratamos da abordagem teórica que lastreia este trabalho, os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*. Com base nestes *Estudos*, discutimos a matriz colonial do racismo no âmbito do advento da Modernidade e as perspectivas de seu enfrentamento através das lutas dos grupos subalternizados.

A adoção dessa abordagem teórica se constitui numa opção epistemológica e política, pois a crítica ao eurocentrismo, neste trabalho, se faz deslocada do *norte global*, ou seja, está baseada nas *epistemologias do sul* (SANTOS; MENESES, 2010). De acordo com Mignolo (2008), não existe pensamento apenas na “bolha do ‘Show de Truman’”, mas existem epistemologias *outras* que foram subalternizadas, mas que reivindicam sua condição epistêmica de abordar, tratar e compreender a realidade a partir de perspectivas *outras*, especialmente a dos grupos subalternizados.

A origem dos *Estudos Pós-Coloniais* remonta ao período das lutas de libertação colonial com autores como: Aimé Césaire (Discurso sobre o Colonialismo – 1950); Frantz Fanon (Pele negra, máscara branca – 1952; Os condenados da terra – 1961); Kwame Nkrumah (*Consciencism* – 1964); Albert Memmi (O colonizador e o colonizado – 1965) e Edward Said (Orientalismo – 1978). Somam-se às produções mais recentes Homi Bhabha (O local da cultura – 1994) e Stuart Hall (Identidades culturais na pós-modernidade – 1997).

Os *Estudos Pós-Coloniais* são frutos de inúmeras produções e reflexões científicas que têm contribuído para explicar o que representou o *colonialismo* para as ex-colônias. Questionam o cânone ocidental da literatura, da música e das artes clássicas europeias, que influenciaram e moldaram a arte da cultura ocidental e que foram impostas como modelo e referência de *alta cultura*, em contraposição ao *artesanato* produzido pelos colonizados, segundo a ótica dos colonizadores.

Os *Estudos Pós-Coloniais*, porém, não restringem seus estudos à análise estética, mas inserem em suas críticas as relações de poder, assentando grande ênfase tanto nos estudos da

¹³ Filme norte-americano de 1998, dirigido por Peter Weir, protagonizado por Jim Carrey, no qual o protagonista descobre após algum tempo que toda a sua vida não passou de uma grande mentira transmitida através de um *reality show*, vivenciada em uma bolha.

estética como da política ao reivindicar o combate à monocultura, à homogeneização e à hegemonia da identidade eurocentrada.

Focamos nossa análise nas produções do Grupo Modernidade/Colonialidade que é um grupo heterogêneo e transdisciplinar¹⁴, o qual busca transcender alguns discursos acadêmicos e políticos os quais supõem que após a independência política das ex-colônias e a formação dos Estados-Nação o mundo tornou-se descolonizado. Para esses intelectuais, a divisão social do trabalho e a hierarquização étnico-racial das populações constituídas durante a longa colonização europeia não se transformou significativamente com o fim do *colonialismo* nem com a formação dos Estados-Nação nas ditas periferias. De acordo com Mignolo (1996), o pós-colonial não significa apenas uma condição histórica, mas, sobretudo, uma mudança epistemológica radical a partir de outro *lócus* de enunciação da produção teórica e intelectual. Assim, as epistemologias que foram subalternizadas e silenciadas passam a se fazer ouvir através dos processos de luta pela *decolonização* dos subalternizados.

Os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* refletem sobre os efeitos do *colonialismo* a partir da análise do *Sistema-Mundo Moderno* (WALLERSTEIN, 1999), ou seja, da constituição do Mito da Modernidade e do seu lado perverso, a *colonialidade*. Para Quijano (2005), a Modernidade se sustenta basicamente em dois pilares: a hierarquização social baseada na construção de identidades raciais e a divisão do conhecimento pelo trabalho, os quais estão ligados e constituem o ponto cego dos *Estudos Pós-Coloniais Anglo-Saxônicos*, que não conseguiam articular os aspectos econômicos e culturais sem cair em reducionismos.

No cenário educacional brasileiro pode ser incluída, entre as teorizações pós-coloniais, a obra de Freire¹⁵ que critica o currículo escolar através do conceito de “educação bancária” (FREIRE, 2005). O autor (FREIRE, 2005) denuncia, por assim dizer, a *colonialidade* presente no currículo tradicional, o qual se afastava da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer. Para Freire, o currículo deveria conceber a experiência dos educandos como a fonte primária para temas significativos. De acordo com Carvalho (2004, p. 4), “esta é uma das expressões de um projeto curricular intercultural” e a autora afirma que Freire desenvolve “uma reflexão na qual está presente a sua preocupação com os processos de dominação colonial no campo da educação”. Notamos nas teorizações freireanas os alicerces

¹⁴ O Grupo tem sua formação inicial composta por intelectuais como: o sociólogo Aníbal Quijano (Peru), o antropólogo Arturo Escobar (Colômbia), a linguísta Catherine Walsh (radicada no Equador), o filósofo Enrique Dussel (Argentina), o filósofo Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), o sociólogo Ramón Grosfoguel (Porto Rico), o semiólogo Walter Mignolo (Argentina), entre outros. O sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein mantém diálogos e atividades acadêmicas com o grupo.

¹⁵ Freire não se autointitulava como pós-colonialista, mas sua obra nos remete a elementos das teorizações dos Estudos Pós-Coloniais.

da *decolonialidade*, pois para Freire (2005), o educando ao tomar a consciência de sua situação de “oprimido” poderia libertar a si e ao opressor, por isso, sua Pedagogia é chamada Libertadora.

Percebemos na obra do autor (2005, 2011), que a humanização e a libertação se fazem na assunção do protagonismo histórico construído pelos próprios sujeitos desprovidos de poder. Entendemos este ato de se assumir como sujeitos históricos, capazes de modificar a realidade opressora como uma *atitude decolonial*. Isto é, decolonizar-se é uma forma de desaprender o que foi imposto pela *colonialidade* e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, enfim. Uma vez que a hegemonia do *eurocentrismo* nos currículos escolares, ou seja, a *herança colonial* que ultrapassa o período do colonialismo e chega aos nossos dias como “história universal”, além de contar apenas uma versão da história, silenciando tantas outras, busca negar as diferenças, cristalizar identidades e manter a hegemonia de um único padrão estabelecido como “normal”: o branco, o masculino, o heterossexual, o cristão, o urbano.

A Pedagogia do Oprimido, entendida não como uma das obras de Freire, mas como representação de seu pensamento no conjunto de sua obra, direciona nosso olhar aos movimentos sociais, nas lutas pela mudança e transformação dos padrões de dominação hegemônicos, inclusive através da educação. Nesse sentido, percebemos a *atitude decolonial* nas lutas dos Movimentos Sociais Negros ao impulsionar a política curricular nacional a garantir espaços para saberes que reivindicam seu lugar dentro de um contexto marcado pela crítica à subalternização dos conhecimentos, tais como, História e Cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos, como veremos na próxima seção.

O problema desta investigação situa-se no campo desses saberes silenciados pelo *eurocentrismo* durante os últimos cinco séculos, pois a *colonialidade* define uma geopolítica do conhecimento, ao ignorar as outras epistemologias e suas expressões políticas e culturais através da imposição do saber, do poder, da cultura, inclusive das línguas europeias (MIGNOLO, 2011). No cenário educacional e, neste, no campo curricular percebemos que a História e a Cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos nos currículos colonizados das escolas brasileiras, ocuparam o lugar da subalternidade, sendo representados como escravos, sem história e sem futuro. Assim, justificamos a escolha da abordagem teórica.

1.1 Modernidade, Colonialidade, Diferença Colonial e Interculturalidade

De acordo com Dussel (2005), o imaginário da Modernidade tem seu início no século XV, no contexto do expansionismo marítimo a partir de 1492 com a conquista de Abya Yala¹⁶. Para o autor (2005, p. 63), esse é “o primeiro âmbito do ego moderno”, o *ego conquiro*, ou seja, “eu conquisto”, através da organização colonial e do “usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico” (2005, p. 63).

Para Mignolo (2005), o contexto histórico dos séculos XV a XVIII¹⁷ torna-se favorável para a emergência da ideia de um hemisfério ocidental, a partir da qual a Europa assume a centralidade, criando o imaginário de um *sistema-mundo moderno colonial*. Oliveira (2010, p. 44) explica que

Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se autodescreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência “inevitável” de um “herói” civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico.

É nesse sentido que podemos entender o *colonialismo* como um processo marcado por profunda violência, na medida em que os colonizadores em confronto com as diferentes culturas impõem aos povos nativos da Abya Yala e aos povos da diáspora africana a maneira ocidental e eurocêntrica de ver e explicar o mundo, ignorando, silenciando e aniquilando todas as diferenças existentes.

Para Quijano (2007), o *colonialismo* foi um padrão de dominação e de exploração que exercia o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população com identidades diferentes e situados em jurisdição territorial diferente, mas ainda não representava, necessariamente, relações racistas de poder. O *colonialismo* era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma

¹⁶ Os Movimentos Indígenas, organizados no continente americano, usam a expressão "ABYA YALA" que é considerada pelos povos indígenas do continente como o verdadeiro nome da América. Essa é uma expressão da língua kuna (povo do Panamá, ponto de união entre o sul e o norte do continente) que significa **Terra madura, Terra viva** ou **Terra em florescimento** (PORTO-GONÇALVES, 2009).

¹⁷ Partindo da conquista do Atlântico no século XV, a Modernidade vai se desenvolvendo nos aspectos culturais (o Renascimento), políticos (o surgimento dos Estados Nacionais Absolutistas) e econômicos (o Capitalismo Comercial). Como podemos ver, todos eurocentrados. Por isso, Giddens (1991, p. 12) afirma que “‘modernidade’ refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial”.

nação é subjugada por outra. Porém, o *Colonialismo* forja em seu bojo a *Colonialidade*¹⁸ que perdura até os dias atuais.

A *colonialidade* é um padrão de poder que atua sobre várias dimensões do colonizado, por isso Quijano (2005, 2007), Mignolo (1996, 2005, 2011), Cajigas-Rotundo (2007) e Walsh (2005, 2007, 2008, 2010) apresentam-na a partir de pelo menos quatro eixos: *Colonialidade do Poder*, *Colonialidade do Saber*, *Colonialidade do Ser* e *Colonialidade da Mãe-Natureza*. Esses eixos possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos. Eles atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos intelectuais e epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam formas *outras* de racionalidade e história (WALSH, 2007).

O principal postulado do Grupo Modernidade/Colonialidade é justamente que a *Colonialidade* é constitutiva, e não derivada, da Modernidade. Ou seja, sem a *colonialidade* o imaginário do sistema-mundo moderno não teria alcançado êxito, assim, *modernidade* e *colonialidade* são as duas faces da mesma moeda, como afirma Mignolo (2011).

A *Colonialidade do Poder* é um termo cunhado por Quijano (2005), para se referir a um sistema de classificação social da população mundial baseada na ideia de *raça*. A *colonialidade do poder* expressa a noção de *raça* com o objetivo de afirmar a hegemonia europeia, convertendo-se, de acordo com Quijano (2005, p. 230), “no primeiro critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” após a conquista de Aby Yala.

De acordo com tal construção mental são formadas identidades raciais desenvolvendo uma hierarquia social que classifica de superior a inferior os brancos, os mestiços, os índios e os negros, seguindo exatamente esta hierarquização: primeiro os brancos e no último patamar, os negros. Vale destacar que *mestiços*, *índios* e *negros* são tomados como identidades homogêneas e negativas (WALSH, 2008), no intuito de negar as diferenças e as especificidades, e impor como referência um único padrão: branco, masculino, heterossexual, urbano, cristão, europeu.

¹⁸ Entendemos que “la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, *aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo*. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131 – Grifo nosso).

Quijano (2005) mostra que a criação da identidade do conquistador europeu se conforma quando em contato na Abya Yala (América) com os autóctones americanos e caribenhos, bem como com os que foram trazidos através da diáspora africana. Tal conformação constitui um padrão de poder que se funda nos dois pilares mencionados anteriormente: o da *racialização* (forma de classificar a sociedade baseada na ideia de raça) e o da *racionalização* (formas de articulação do saber e de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos).

Num primeiro momento, esses pilares se constituem com o objetivo de estabelecer as relações de dominação dos povos conquistados, mas depois tal padrão de poder acabou por se expandir para todo o mundo. Quijano (2005) mostra como as identidades se tornaram identidades “raciais” e como passaram a servir para classificar e dividir a sociedade, sendo a raça branca a dos dominantes/superiores “europeus” e os índios e negros, as raças dos dominados/inferiores “não europeus”.

Essa noção de raça surge com o objetivo de afirmar a hegemonia europeia e também está relacionada à exploração do trabalho baseada na hegemonia do capitalismo mundial. Assim, Quijano (2005, p. 231) nos mostra que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. Em suma, a *colonialidade do poder* associa os elementos *raça* e *divisão do trabalho* para manter a acomodação social onde o padrão hegemônico do branco europeu se situa acima dos *outros*:

esa distribución del poder entre las gentes de una sociedad lo que las *clasifica socialmente*, determina sus recíprocas relaciones y genera sus diferencias sociales, ya que sus características empíricamente observables y diferenciables son resultados de esas relaciones de poder, sus señales y sus huellas. Se puede partir de éstas para un primer momento y un primer nivel de aprehensión de las relaciones de poder, pero no tiene sentido hacer residir en ellas la naturaleza de su lugar en la sociedad. Es decir, su *clase social* (QUIJANO, 2000, p. 368).

Percebemos como a *colonialidade do poder*, através de seus dois pilares de sustentação, determina, entre outras questões, a posição social dos sujeitos, onde aos brancos está reservado o trabalho intelectual e assalariado, e aos povos subalternizados, o trabalho braçal: a servidão (índios¹⁹) e a escravidão (negros) (QUIJANO, 2005).

Assim, não é difícil entender por que os negros e os indígenas não ocupa(va)m os bancos das universidades na mesma proporção dos brancos em nosso país e na América

¹⁹ A conformação racial da sociedade torna todos os povos indígenas e suas diversas etnias, culturas e línguas em uma única categoria homogeneizada: índios.

Latina como um todo. E, conseqüentemente, por que os cargos de maior prestígio social eram(são) preenchidos majoritariamente por pessoas brancas!

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais 2008-2009 traçou uma análise baseada nos indicadores sociais em diálogo com a legislação vigente no Brasil, no contexto dos 20 anos da Constituição Federal Brasileira e demonstrou em relação ao ensino superior, que,

Entre 1988 e 2008, a evolução da taxa líquida de escolaridade dos pretos & pardos (321,6%) se deu em um ritmo mais intensivo do que os brancos (165,9%). Porém, deve-se salientar que aquele incremento deve ser precisado à luz dos indicadores verificados no ponto de partida da série, cujo indicador era especialmente ínfimo no caso dos pretos & pardos. Talvez o melhor exemplo nesse sentido seja que, **em 2008, a taxa líquida de escolaridade no ensino superior dos pretos & pardos ainda fosse igual à taxa observada entre os jovens brancos de vinte anos antes** (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 230 – Grifo nosso).

Vemos que as identidades raciais construídas no seio do colonialismo se fazem presentes ainda hoje em nosso cotidiano, através da naturalização dessa hierarquização que se cristaliza, inclusive, através dos currículos colonizados, dos livros didáticos e das práticas curriculares nas escolas do país afora.

A *Colonialidade do Saber* para Walsh (2008) é tomar como única perspectiva de conhecimento o eurocentrismo²⁰, ao passo que descarta os conhecimentos e as racionalidades epistêmicas que não sejam a dos homens brancos europeus ou europeizados. Esse eixo da *colonialidade* opera ignorando toda a forma de conhecimento que não seja produzida dentro do contexto eurocêntrico, ou seja, de seus padrões de validação epistêmica. Em outras palavras, é “a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, já que pertencem a ‘outra raça’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Tal eixo da colonialidade define uma geopolítica do conhecimento através da imposição do saber, do poder, da cultura e inclusive das línguas europeias (MIGNOLO, 2011), ignorando como já mencionamos anteriormente as outras epistemologias e suas expressões políticas, culturais. Um bom exemplo da geopolítica do conhecimento são as

²⁰ O *eurocentrismo*, de acordo com Quijano (2005), é um processo produzido pela elaboração intelectual da Modernidade que demonstra o caráter do padrão mundial de poder ao estabelecer uma perspectiva e um modo de produzir conhecimento, em contraposição às formas *outras*: “Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (*Ibid.*, p. 247).

produções acadêmicas, as quais para serem reconhecidas devem estar pautadas em um referencial teórico eurocentrado e/ou estar publicado em inglês, francês, alemão...

Outra forma de atuação da *Colonialidade do Saber* é a trazida por Santos e Meneses (2010), quando destacam que se deu um “epistemicídio” na medida em que os colonizadores buscavam homogeneizar o mundo através da imposição de sua única forma de pensar e do seu modelo de cultura. Com isso buscava-se apagar as diferenças culturais através de vários meios, inclusive a apropriação indébita de alguns saberes locais:

Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17).

Como os autores acima destacam, os saberes que não “interessam” aos colonizadores são assassinados, ao passo que os saberes que interessam são expropriados, muitas vezes sob o pretexto do desenvolvimento científico, obviamente definido pela ótica do colonizador.

Compreender esse eixo da colonialidade explica a razão pela qual a História e a Cultura dos povos que habitavam Abya Yala e dos africanos arrancados de suas terras e trazidos para cá não aparecem, por exemplo, nos livros didáticos. Obviamente porque a história e a cultura de “raças” inferiores são igualmente inferiores, não trariam nenhuma contribuição para a formação de uma identidade nacional que se pauta no *eurocentrismo*, no padrão colonial estabelecido.

É nesse sentido que destacamos a importância da luta dos movimentos sociais pela inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e também Indígena, nos currículos da educação básica brasileira, como forma de desnaturalizar a subalternização a que esses povos foram submetidos.

A *Colonialidade do Ser*, de acordo com Walsh (2008), é a que, através da inferiorização e subalternização, desumaniza o *outro*, é ainda a negação sistemática do estatuto de humanidade do *outro*, como foi feito aos africanos e indígenas.

Os efeitos da *colonialidade do ser* são nefastos para a identidade étnica dos povos e comunidades negras e indígenas. Um exemplo de como a colonialidade do ser opera através das práticas curriculares está no artigo de Meyer (2011), intitulado “Das (im)possibilidades de se ver como anjo”, no qual a autora parte do depoimento de uma professora negra, que aos três anos de idade não queria ir mais à escola porque descobriu ali que não poderia ser “anjo”.

Afinal, quem já viu um anjo menina, ou um anjo negro? A autora vai analisando a importância dos conteúdos expostos para as crianças desde a fala do(a)s professor(a)s até os cartazes expostos nas salas de aula e corredores da escola. Tais práticas podem estar carregadas dos germes da *colonialidade do ser* contribuindo para subalternizar identidades que não se pautem no padrão hegemônico eurocêntrico.

Num contexto mais amplo, Fanon (2008, p. 90) mostra como a negação do estatuto de humanidade do subalternizado mantém a acomodação social desejada pelos colonizadores:

O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário.

A *colonialidade do ser* faz com que o subalternizado não questione a situação imposta pela *colonialidade (do poder e do saber)*, mas questionar *quem sou eu?* E fazê-lo acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve se submeter aos desígnios da raça superior. Podemos observar os efeitos da *colonialidade do ser* na negação ou na não aceitação da condição negra pelos próprios indivíduos negros, conforme podemos perceber no depoimento de José Vicente Rodrigues de Lima, um dos fundadores da Frente Negra Pernambucana, mais tarde Centro de Cultura Afro-brasileiro, trazido por Silva, F. (2009, p. 179):

Assumir a cor a ideologia dos brancos, passando a sentir a cor da pele como um defeito, ou “culpa” inerente à sua condição racial, é um processo quase que automático, principalmente para a criança ou adolescente negro de classe média ou média alta. Afinal, quando o negro está nas favelas, nos cortiços, na condição de semiescravo, junto com outros brancos, ele é pouco discriminado. Ninguém alega a um servente, a uma empregada doméstica sua condição racial: nem vizinhos de uma favela impedem seus filhos de namorarem ou casarem com negros. Mas quando o negro ascende, através dos estudos, ou porque tem família economicamente bem colocada, a uma profissão de *status*, aí ele sabe e sente o que é preconceito.

Nesse trecho, percebemos como a negação da condição racial muitas vezes é uma estratégia para fugir ao preconceito e à discriminação sofrida pelos indivíduos. Fernandes (1978) alegava que esse comportamento enfraquecia o protesto negro, mas é preciso considerar que esse é uma implicação da *colonialidade do ser* a qual age silenciosamente, justamente para manter a distância racial e a hegemonia branca nos cargos mais altos da sociedade. Os poucos negros que conseguissem ascender socialmente, sob a influência da

colonialidade do ser, não iriam provocar significativa mudança na acomodação racial da sociedade conforme os interesses do colonizador.

É baseado nesse eixo da colonialidade que se estabelecem os padrões de beleza, por exemplo, fazendo com que as pessoas busquem disfarçar, ou mesmo, apagar seus traços fenóticos²¹ em busca do modelo ideal.

Outro eixo da colonialidade, segundo Walsh (2008), que é pouco discutida é o que a autora chama de *Colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma*. Cajigas-Rotundo (2007) refere-se à *biocolonialidade do poder*, sua análise vai abordar mais especificamente a ação do capitalismo mundial sobre os ditos “recursos” naturais, enquanto Wash (2008) também dirige sua atenção à relação dos povos subalternizados com a Mãe-Natureza. Esse eixo de colonialidade está baseado fundamentalmente na divisão binária homem/natureza.

A humanidade ao se destacar do “resto” da natureza, subjuga-a e explora-a de forma a causar sua exaustão e os diversos desequilíbrios provocados, por exemplo, pelo aumento da emissão de gases estufa na atmosfera; pela má gestão dos solos, que os levaram à desertificação, à salinização e à erosão; pelo consumismo exacerbado de petróleo; pela exportação de poluição, principalmente por países do norte, através da transferência de indústrias poluentes para os países do sul (SANTOS, 2001). Esse eixo da colonialidade está ligado à fome, à pobreza, ao aumento de refugiados ambientais.

Embora, aparentemente, esse eixo da colonialidade atinja apenas os elementos naturais, como podemos ver, ele impacta diretamente o ser humano e, especialmente, os subalternizados. A Mãe-Natureza reduzida à condição de “recurso natural” perde a dimensão espiritual, mística, ecológica, cultural e de integração com a humanidade, dimensão esta cultivada tanto pelos povos indígenas que aqui habitavam, como pelos povos africanos. Já os colonizadores não veem a Mãe-Natureza, mas apenas o “recurso” para aumentar sua riqueza. Por isso, não há nenhum pudor em explorá-la, subjugá-la, subalternizá-la em função do projeto moderno capitalista.

Assim como tratam a Mãe-Natureza, subalternizando-a, é imposta aos povos camponeses a mesma subalternização. Devido a sua aproximação com o ambiente natural, esses povos sofrem o estigma da inferiorização dos seus saberes, modo de vida etc.. Como se fossem continuação da natureza, ou seja, não passam de “recursos”, responsáveis pela produção do que é necessário no meio urbano, reafirmando as dicotomias homem/natureza;

²¹ De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo fenótipo é um termo da Genética que significa o conjunto dos caracteres que se manifestam visivelmente em um indivíduo e que exprimem as reações do seu genótipo (isto é, de seu patrimônio hereditário), diante das circunstâncias particulares de seu desenvolvimento e em face de seu meio.

urbano/rural. Como exemplo podemos citar como a agricultura familiar é contraposta ao agronegócio, o qual atua de forma predatória tanto na relação com a natureza como nas relações sociais. E não responde à necessidade básica de suprir às necessidades humanas por alimento porque produzem *commodities*, ou seja, mercadorias com preços definidos em nível global pelo mercado internacional para atender às necessidades do próprio sistema capitalista. É nesse sentido que Cajigas-Rotundo (2007) questiona como a natureza se tornou “meio ambiente” para responder aos anseios do mercado global sendo reduzida à produtora de “recursos naturais”.

As lutas dos movimentos sociais por uma educação *do campo e no campo* expressam o posicionamento contra os modelos educacionais urbanocêntricos que pretendem apagar as identidades camponesas, os modos de vida, os seus saberes em nome de um padrão etnocêntrico e urbanocêntrico. Tais lutas reivindicam a condição epistêmica dos povos do campo e demonstram o enfrentamento à colonialidade²².

Como vemos através das características de cada um de seus eixos, a forma com que a *colonialidade* atua para manter os efeitos do *colonialismo* vivos mesmo após a descolonização política e jurídica das ex-colônias:

Esta matriz cuatri-dimensionada de la colonialidad evidencia que la diferencia, construida e impuesta desde la colonia hasta los momentos actuales, no es una diferencia simplemente asentada sobre la cultura y tampoco es reflejo de una dominación enraizada sólo en cuestiones de clase (WALSH, 2010, p. 89).

A crítica aos efeitos do *colonialismo* não pode ficar reduzida às questões econômicas e da luta de classes, dissociada dos aspectos que interferem na construção de identidades, nas formas de ser, de viver, de se relacionar com a Mãe-Natureza, bem como com as resistências dos povos subalternizados ao paradigma hegemônico. Assim, Mignolo (2011) traz o conceito de *diferença colonial* que representa o pensamento e as experiências constituídos às margens criadas pela *colonialidade* durante a constituição do mundo moderno.

A *diferença colonial* está na formação do sistema-mundo moderno colonial e na sua transformação, pois o imaginário moderno se estruturou sobre cinco grandes ideologias²³: o cristianismo, o conservadorismo, o socialismo, o liberalismo (que aconteceram na Europa) e o

²² Ver Torres, Lemos e Silva (2012) que aprofundam a discussão sobre as lutas dos povos camponeses pela decolonialidade e reivindicação da condição epistêmica desses povos.

²³ Ver Mignolo (2011) que analisa como o Sistema-Mundo se estruturou baseado em cinco grandes ideologias: o Cristianismo, o Conservadorismo, o Socialismo, o Liberalismo e o Colonialismo (que as metanarrativas buscam ocultar, de acordo com o autor).

colonialismo (que tal imaginário busca esconder e através do qual se exportava o eurocentrismo para as terras colonizadas, o que aconteceu fora da Europa). Mignolo (2011) mostra que como a Modernidade aconteceu na Europa e a Colonialidade aconteceu fora, isso remete às relações de *interioridade* e *exterioridade* e comprovam que a *diferença colonial* está na transformação do sistema-mundo moderno. Porque a *diferença colonial* representa as histórias que não aconteceram no interior do mundo moderno, mas em suas fronteiras. Além de criticar os limites do sistema-mundo moderno, tais relações também suscitam uma nova dimensão epistemológica. Isto é, a *diferença colonial* produz conhecimentos *outros* constituídos a partir de outras formas de ser, pensar e conhecer distintas do etnocentrismo europeu e do imaginário da modernidade, embora em diálogo com este, mas em um horizonte epistemológico *transmoderno*²⁴, como é o caso das lutas que levaram à promulgação da Lei nº 10.639/2003. Tal dispositivo legal não surge nos gabinetes fechados ou no interior das academias, mas nos movimentos sociais através das denúncias sobre o caráter eurocêntrico dos currículos escolares e de seus efeitos, bem como pela proposição de epistemologias *outras* para a superação de um padrão hegemônico que impera(va) nos currículos colonizados.

Para isso, fez-se necessário que tais denúncias e proposições se tornassem visibilizadas e viabilizadas, portanto se constituindo em texto legal mesmo se submetendo a negociações durante as tensões, como fica expresso em um dos vetos à referida Lei:

Art. 79-A (VETADO) **Os cursos de capacitação para professores** deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Razões do veto:

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, **não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores.** O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II) (BRASIL, 2003 – Grifo nosso).

²⁴ A *transmodernidade* é um conceito bem debatido por Dussel, que nos remete à afirmação e à valorização dos momentos culturais que foram negados, desprezados na exterioridade da modernidade eurocêntrica, compreendendo a resistência, a maturidade e a força adquiridas ao longo do tempo. É a Modernidade que aconteceu em várias partes do mundo antes, durante ou após a invenção do sistema-mundo moderno colonial, não enquanto o imaginário eurocêntrico, mas enquanto condições de produção de tecnologias, saberes, culturas etc.

Com esse veto, a mencionada Lei não indica como se dará a formação para os professores em relação à sua temática, deixando um vácuo que ainda hoje, após dez anos de sua promulgação, vem legitimando a não vivência da proposta dos movimentos sociais negros sob a alegação do desconhecimento e da falta de formação para tal.

Apesar dos limites, percebemos que a *diferença colonial* significa muito mais que a crítica ao padrão vigente. Ela, além de não representar o pensar tendo a referência ocidental como centro, também constrói um pensamento crítico a partir das experiências e histórias marcadas pela *colonialidade*, deslocando a geopolítica do conhecimento do ocidente europeu para a América Latina, Ásia, África... e contribuindo para a *decolonialidade* do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza.

Tal deslocamento da geopolítica do conhecimento, para Mignolo (2011), dá-se não só através da crítica à subalternização dos conhecimentos que foram invisibilizados, mas também com a emergência de um *pensamento liminar* ou *pensamento de fronteira*, que representa uma nova modalidade epistemológica através do diálogo entre o pensamento ocidental constituído e as diversas epistemologias silenciadas pelo eurocentrismo.

Mignolo (2011) explica a partir das produções do filósofo marroquino Abdelkebir Khatibi que o *pensamento outro* “constituye un modo de pensar sin el Otro” (MIGNOLO, 2011, p. 130), quer dizer, não se pauta em dicotomias (ou isto ou aquilo), mas em pensar a crítica ao sistema-mundo simultaneamente desde seu interior como de seu exterior, isto é, na fronteira. O autor mostra que este conceito ultrapassa a dialética hegeliana porque não pressupõe uma concepção linear do desenvolvimento histórico, mas leva em consideração as diferentes “historias locales y sus relaciones de poder particulares” (2011, p. 131). Khatibi, segundo Mignolo (*Ibid.*), afirma que a *decolonização* está assentada na possibilidade do *pensamento outro*, ideia que abre e orienta este trabalho.

O conceito de *decolonialidade* assume, assim, um caráter que ultrapassa a descolonização, pressupõe a viabilidade de lutas contra a *colonialidade* a partir das pessoas e de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas como vemos nas reivindicações por igualdade racial e pela promoção de uma educação das relações étnico-raciais. Para Mignolo (2008 p. 287), a opção decolonial pressupõe ultrapassar a desobediência civil:

A desobediência civil pregada por Mahatma Ghandi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas.

É partindo dessa compreensão que o autor advoga a superação das políticas **de** identidade (tais como as que estamos estudando sobre os direitos das pessoas negras), em favor da identidade **em** política:

Irei argumentar que a identidade **em** política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico) por discursos imperiais (nas seis línguas da modernidade europeia – inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português durante o Renascimento), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista (...). A identidade **em** política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (MIGNOLO, 2008, p. 289-290 – Grifo nosso).

É nesse contexto que Walsh (2007) concebe a *Interculturalidade* como estratégia e princípio que orienta a construção do *pensamento outro*, através de pensamentos, ações e enfoques epistêmicos distintos do *eurocentrismo*. Nesse sentido, a autora associa a *Interculturalidade* a um projeto social, cultural, educacional, político, ético, estético, epistêmico que conduz à decolonização e à transformação dos padrões estabelecidos pela herança colonial.

Mas, cabe distinguir a *Interculturalidade Funcional* da *Interculturalidade Crítica*. A *Interculturalidade* não se materializa apenas como estratégia do projeto decolonial, podendo ser tomada também como uma estratégia de mera oficialização das diferenças nas políticas. Para Sartorello (2009), a principal distinção entre elas é que a *Funcional* serve aos interesses do Estado Neoliberal e segue a tradição do multiculturalismo liberal, concebendo as políticas interculturais como mecanismos assistenciais que contribuem para um processo de integração subordinada dos grupos excluídos. A *Interculturalidade Crítica* opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a *Educação Intercultural* como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias.

É nesse sentido que vemos a educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade de educação intercultural, tanto pelo rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua

diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade negra de forma positiva.

Vale destacar que, assim como na *Interculturalidade*, a *Educação Intercultural* também tem sido classificada em duas perspectivas: *Funcional* e *Crítica*. Dessa forma, Sartorello (2009, p. 81) adverte que a *Educação Intercultural Funcional* pode determinar “mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión la estabilidad social”, isto é, utilizando a *Interculturalidade* como aliada às formas de dominação econômica, social e cultural, em suma, funcional ao neoliberalismo.

Como exemplo de educação intercultural na perspectiva funcional, podemos citar a experiência da inclusão do tema pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, o qual, apresenta indícios de ter se restringido à oficialização da diferença, sem provocar as mudanças estruturais necessárias para a promoção de uma educação antirracista. De acordo com Walsh (2005, p. 12), “si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante”.

Na perspectiva *Crítica*, a *Educação Intercultural* parte, de acordo com Marín (2011), do *diálogo crítico*, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam. Essa educação nasce nas lutas dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. É nesse sentido que Oliveira e Candau (2010, p. 22) reconhecem que “nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência (...) de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial”. Antes de analisarmos tais semelhanças, vamos discutir na próxima seção a construção do racismo na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e os seus efeitos nos currículos escolares.

1.2 A Matriz Colonial da Raça e do Racismo e a Conformação de Currículos Colonizados

Nesta seção, discutimos sobre o processo de criação da ideia de raça²⁵ que surge no contexto da *Colonização/Colonialismo*, mas que se consolida através da *Colonialidade*, principalmente através dos eixos *do Poder* e *do Ser*, mostrando como a mesma dá origem ao *racismo*. Essa discussão se faz necessária dado o objeto desta pesquisa e pela força que exerce na sociedade e no interior das escolas. É importante discutir o racismo partindo da compreensão que o mesmo é um conceito forjado, como já dissemos, através de construções mentais, sociológicas e políticas, para que possamos desnaturalizá-lo e, conseqüentemente, enfrentá-lo.

Segundo Munanga (2003), o conceito de raça tem suas raízes no latim *ratio* e significa “sorte, categoria, espécie”. Esse conceito foi usado na Zoologia e na Botânica para classificar espécies animais e vegetais. Mais tarde, passou a designar descendência, linhagem.

Somente com o advento da Modernidade, o termo raça é empregado com o sentido que conhecemos hoje, pelo francês François Bernier, em 1684, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.

De acordo com Guimarães (2008, p. 18), “Bernier agrupou os europeus, os norte-africanos, os habitantes do Oriente Médio, os persas e iranianos e os indianos numa mesma espécie. A diferença de cor seria superficial, devida apenas à exposição ao sol”. Mas, segundo Guimarães, a polaridade branco-negro permeia toda a classificação feita pelo francês, embora ele classifique como “negra” apenas os africanos, com exceção dos do norte. Assim, ele classifica os seres humanos em cinco espécies, além do branco e do negro:

As demais raças de Bernier não são designadas por cores. Dos povos asiáticos, os quais nomeia como pertencentes a uma terceira espécie, ele diz: “os habitantes de todos esses países são verdadeiramente brancos; mas têm ombros largos, o rosto plano, um pequeno nariz achatado, pequenos olhos de porco, longos e afundados, e três pelos de barba”. A quarta espécie seria os Lupões, dos quais ele confessa ter visto apenas dois espécimes em Dantzic: “anões de pernas grossas, ombros largos, pescoço curto, rosto alongado para frente e semblante tenebroso, como o dos ursos”. Enquanto a quinta espécie seria formada pelos negros do Cabo da Boa Esperança, que além de “pequenos, magros, secos, feios, velozes, adoram comer carniças e intestinos, bebem água do mar, e falam uma língua impossível de ser reproduzida por europeus”. Os indígenas americanos, Bernier não

²⁵ Há inúmeros estudos que advogam a existência do *racismo* desde a Antiguidade (WEDDERBURN, 2007), porém filiamos-nos àqueles que consideram sua existência a partir da fixação da ideia de raça como padrão mundial de poder (QUIJANO, 2005), constituído a partir da Modernidade Europeia.

considerou tão diferentes a ponto de formarem uma espécie distinta dos europeus (GUIMARÃES, 2008, p. 19).

É interessante destacar que Munanga (2003), ao registrar o ano em que um europeu emprega o termo *raça* para classificar as diferenças físicas dos seres humanos, evidencia para nós a atuação da *colonialidade*, e especialmente os eixos que tratam da *colonialidade do poder* e *do ser*. É nesse contexto que se forjam as hierarquias sociais baseadas na categorização das raças humanas. Como podemos perceber, Bernier classifica as espécies humanas tomando como padrão o branco europeu que está acima de todas as raças.

No século XVIII a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e levou à classificação da espécie humana em quatro raças: branca (europeus), vermelha (autóctones de Abya Yala), negra (africanos, especialmente os do sul) e amarela (asiáticos). No século XIX acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos, tais como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial... para aperfeiçoar a classificação.

Somente no século XX, com os avanços das ciências, os próprios biólogos, geneticistas, cientistas da biologia molecular e da bioquímica, chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2003).

Mas, a ideia de que a população está dividida em raças tem a função de ratificar o poder do colonizador. Quijano ao discutir o padrão de poder mundial eurocentrado mostra que

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial (...) o eurocentrismo (2005, p. 227).

Munanga (2003) também nos chama a atenção para o conceito de raça como construção sociológica e constata que a raça não existe biologicamente, mas essa constatação é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam.

Embora a raça seja uma construção (mental, sociológica, ideológica) dá origem a uma doutrina conhecida como *racismo* que, de acordo com Guimarães (2005), se apresenta sob a forma de uma pretensa superioridade estética, cultural e, até mesmo, moral.

Dessa forma, o racismo hierarquiza as “raças” humanas baseando-se em estereótipos pseudonaturais abalizadas nas características físicas, como também, psicológicas, morais,

intelectuais etc. O *racismo* tem servido à dominação e à exploração dos subalternizados, como negros, índios, mulheres, gays, refugiados, entre outros.

Diante dos efeitos da *colonialidade*, a ideia de classificação da população em raças se propaga; assim, tanto os colonizadores como os subalternizados acreditam nessa ideia. É nesse movimento que entra em cena a *Colonialidade do Ser*. A negação sistemática da pessoa *outra*, nega-se o estatuto de humanidade aos subalternizados como falamos anteriormente, invisibilizando-o, como uma estratégia para manter um padrão de dominação silenciando os coletivos considerados diversos.

É dentro dessa lógica que se organiza o sistema educacional brasileiro, de acordo com Batista (2010, p. 305), “desde o período dos jesuítas se caracterizou tanto pela reprodução das relações de dominação quanto pela reprodução da ideologia dominante”, evidenciando que desde o início da colonização a educação no Brasil se pautou nos pilares da *colonialidade*.

Ao analisar a produção dos pensadores brasileiros²⁶, Munanga (2008) nos mostra que eles se debruçaram sobre a questão da construção de uma nação e de uma identidade nacional (tema colocado em pauta pelo fim do sistema escravista) evidenciando que “todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra” (2008, p. 49).

A maioria dos autores mencionados via na mestiçagem brasileira, ou seja, na mistura entre as três raças (branca, negra e indígena), “uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca” (MUNANGA, 2008, p. 48). Mas Gilberto Freyre, especialmente através da obra *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 2004)²⁷, desloca o eixo das análises do campo biológico para o campo da cultura, defendendo a ideia de que no Brasil não existiria uma raça inferior dada justamente à miscigenação que aqui se estabeleceu. Freyre destaca os elementos positivos que perpassam a formação cultural brasileira composta por tal miscigenação (brancos europeus, indígenas e negros), salientando que na estrutura patriarcal da Casa Grande conviviam “cordialmente” as famílias do senhor e a dos escravos transmitindo a ideia de que esse modelo se estenderia a todo o Brasil.

Tal ideia deu origem ao *Mito da Democracia Racial* denunciado por pesquisadores negros e não negros através de estudos iniciados no campo da sociologia na década de 1950. Os principais expoentes são: Guerreiro Ramos, Henrique Antunes, Abdias do Nascimento,

²⁶ Os pensadores analisados por Munanga são: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana e Gilberto Freyre.

²⁷ Publicado em 1933.

dentre outros, dos quais destacamos Florestan Fernandes (1978)²⁸. Este autor, ao analisar a transição da sociedade estamental para a sociedade de classes observa que a sociedade muda, mas os padrões de acomodação racial, não. E essa não mudança exerce a função de garantir que a distância social entre brancos e negros seja mantida, apesar da sociedade se autointitular livre e igualitária, pregando, assim, a “igualdade” entre brancos e negros no Brasil.

De acordo com Fernandes (1978), podemos dizer que o *mito da democracia racial* no nosso país ganha força baseando-se na generalização de casos de ascensão social de algumas pessoas negras e a partir da focalização superficial e externa das relações entre brancos e negros no país, que transmitia a ideia de ajustamento racial. Essas condições sociais promoveram a imagem de que o Brasil sempre foi uma sociedade sem impedimentos legais à ascensão de pessoas negras a cargos oficiais ou de prestígio social. Aparentemente as portas para a ascensão social estavam abertas, se o negro não conseguia adentrá-las a incapacidade ou a irresponsabilidade eram do próprio negro. Esse discurso ainda hoje é reproduzido, por exemplo, por quem se posiciona contra as políticas de ações afirmativas.

Percebemos que a classificação *racial* da população, ou seja, a matriz colonial do racismo exerce a função de assegurar os privilégios dos brancos. Quijano (2005, p. 235) mostra que a forma mais eficiente de justificar, ainda nos dias de hoje, porque se paga “o menor salário das raças *inferiores* pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo”.

Tal classificação racista resiste especialmente no Brasil, apesar da sua negação e até mesmo pelos avanços materializados nos ordenamentos jurídicos, como o caso do racismo ser considerado crime, e não mais, contravenção penal²⁹.

No campo educacional Batista (2010) nos mostra que sob a égide do *mito da democracia racial* ou das teorias do evolucionismo e da eugenia que pregavam um tipo de assepsia social, o projeto educacional no Brasil distinguia a educação destinada aos brancos e aos negros. Aos brancos, a educação pautava-se numa perspectiva desenvolvimentista, enquanto que aos negros, “além de invocar o passado escravo, era oferecido o

²⁸ Concordamos com Oliveira (2010), ao afirmar que Fernandes foi um dos mais importantes críticos das teses de Freyre nos anos 50. Embora o autor seja criticado pela sua análise em torno do emprego do conceito de anomia social para a situação do negro no país, sua tese “é uma clara defesa de que os negros precisam além de emprego, de formação escolar e participação na vida democrática como forma de ascensão social” (*Ibid.*, p. 80). Outra razão para destacarmos a importância desse autor é o estudo que realizamos sobre sua obra, como mencionamos na introdução deste trabalho, o que foi um dos elementos preponderantes para a construção deste objeto de estudo.

²⁹ Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

embranquecimento como saída, isto é, estruturação do racismo no sistema educacional” (BATISTA, 2010, p. 306).

Batista (2010) mostra a importância de uma reestruturação curricular, com base no estudo dos censos escolares da década de 80, revelando que havia alto índice de evasão das crianças negras das escolas públicas da educação básica. Na análise da autora são destacados fatores de cunho social, econômico e, especialmente, ao papel do currículo escolar:

A criança assumindo esse grau de responsabilidade, ainda chega à escola e se depara com uma linguagem incompatível com a sua realidade: o professor (a) que desconhece o seu mundo; um livro didático com imagens estereotipadas ou a invisibilidade dos negros. Tudo isso contribui para efeitos de ordem emocional, provocando na criança insegurança pessoal, conseqüentemente, as repetições sucessivas até levar à desistência da escola (BATISTA, 2010, p. 308).

Percebe-se que esse currículo materializa a *colonialidade*, por isso o nosso interesse em estudar as políticas e as práticas curriculares no tocante à educação das relações étnico-raciais, na qual vemos importantes conquistas dos Movimentos Negros pela *decolonialidade* dos currículos escolares. A atuação dos movimentos sociais foi imprescindível para que pudesse ser estabelecida uma nova agenda de políticas para a promoção da igualdade racial como veremos no próximo capítulo. Nele buscamos compreender o contexto global/local das tensões que resultam no estabelecimento do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no intuito de promover a educação das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 2 AS PRÁTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador.
(Provérbio Africano)

Neste capítulo, abordamos o *Currículo* partindo da premissa de que não estamos versando sobre um conceito unívoco, pois em sua constituição o mesmo assume as dimensões sociais, históricas, políticas, econômicas, epistemológicas e culturais da sociedade.

Tais dimensões tornam sua compreensão polissêmica, por isso, para discutir a centralidade do objeto deste capítulo - as práticas curriculares - torna-se imperativo trazer para a discussão a questão da política curricular, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aqui contemplada em sua dimensão mais ampla, global, e na sua dimensão mais específica, local, adotando uma perspectiva não dicotômica, mas de interseção entre as condições de produção do discurso e sua reinvenção nas práticas.

Nesse sentido, entendemos as práticas curriculares como “espaços de criação e vivência curricular e não apenas de implementação dos conteúdos e orientações produzidos em âmbito federal – representado pelo MEC e outros órgãos – ou pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” (AMORIM, 2011, p. 64). Podemos afirmar que, em detrimento de determinações ou orientações, as práticas curriculares são o espaço privilegiado onde se configura a *diferença colonial*, no qual o *Currículo* é vivenciado, reconfigurado, reinventado a partir de tensões, como veremos mais adiante.

Assim, concordamos com Carvalho (2012, p. 190) ao compreender que os “currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano”. Por isso, faz-se necessário abranger o contexto que produziu o texto legal (as DCN) para podermos compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural.

Mergulhar no estudo do campo curricular nos fez perceber que as dimensões que o compõem costumam materializar histórias na perspectiva dos “caçadores” e nem sempre na dos “leões”, expressando o projeto de sociedade que dado momento histórico preconiza. É

nesse sentido que a discussão epistêmica, política e pedagógica sobre a Teoria Curricular, fundamentada em Pacheco (1996, 2003), Silva, T. (2000), Gimeno Sacristán (2000) e Lopes e Macedo (2011) nos mostram três momentos históricos interligados que constituem as Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas do *Currículo*.

Percebemos, no entanto, que as Teorias Curriculares não se negam, mas se complementam, como destaca Lopes (2005, p. 51), através de seus estudos:

Muitos autores afirmam que o campo do currículo vem se caracterizando por um hibridismo de tendências teóricas distintas (...). Frequentemente tal característica híbrida é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neomarxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e **pós-colonial** (Grifo nosso).

Podemos dizer que essas três Teorias convivem numa luta epistêmica, política e pedagógica pelas suas prevalências. Se partirmos do princípio freireano que o ser humano é inconcluso, inacabado (FREIRE, 2002, 2005), a sociedade igualmente possui essas dimensões e, conseqüentemente, o currículo que é um artefato histórico e social, também. Assim, podemos inferir que *Currículo* é teoria, abordagem, conceito(s), política, prática... então, chegamos à conclusão que o mesmo é um consenso “temporário e contraditório por se fazer nas disputas conflitivas e permanentes dos grupos e das classes que compõem a sociedade” (SILVA, 2010b, p. 341).

Diante dessas considerações, sabendo que o *Currículo* é multifacetado e multirreferenciado, entendemo-lo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Assim, considerando os condicionamentos impostos ao currículo e, conseqüentemente, às práticas curriculares, iniciamos este capítulo abordando três modelos de análise da política/práticas curriculares e definindo o mais apropriado no contexto deste trabalho, para em seguida, discutirmos as condições de produção do discurso no cenário nacional, ou seja, as tensões que confluíram para o estabelecimento da Lei nº 10.639/2003 e das DCN anteriormente citadas.

Sentimos também a necessidade de entender como as Teorias Curriculares influenciam as práticas curriculares e vice-versa, buscando as aproximações e os distanciamentos em torno da educação das relações étnico-raciais.

Por fim, tratamos da seleção cultural dos conteúdos, buscando caracterizar as formas de seleção e de organização nas práticas curriculares, propriamente ditas, enfatizando os fazeres que nos possibilitem compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais através do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2.1 Políticas e Práticas Curriculares – a Interconexão entre as Dimensões Global e Local

Durante nossos estudos, notamos que as práticas curriculares se inserem num contexto amplo e complexo de relações de poder e de lutas entre Estado e sociedade na defesa de seus interesses e direitos. Assim, chegamos à compreensão de que a natureza desta investigação pode ser entendida “como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas” (CAPRA, 1996, p. 25), ou seja, não há como estudar as práticas curriculares sem buscar uma compreensão holística, que articule as dimensões global/local das condições e dos condicionamentos que as abarcam.

É nesse sentido que para realizar o estudo sobre as práticas curriculares de professore(a)s de escolas situadas no meio rural do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru – PE, compreendemos que as mesmas estão inseridas em um contexto mais amplo, numa relação de interseção entre as partes e não de soma das partes (políticas + práticas). Entendemos que o todo representa mais que a soma das partes, mas a relação entre elas (políticas \cap práticas). As políticas e as práticas curriculares não se dão por etapas sucessivas, lineares que se somam, mas por partes que se inter-relacionam, que se encontram imbricadas tanto no âmbito global, como no local. Vejamos:

As políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias. Dessa maneira, os grupos não dominantes, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque foram formados para enxergar, exclusivamente, a perspectiva que é dominante e/ou que atende aos interesses dominantes como “dispositivos” que dirigem como imagem especular o ver, o falar e o julgar (CARVALHO, 2012, p. 196).

É com essa compreensão que direcionamos nosso olhar para as práticas curriculares, entendendo-a na configuração política dos atores que a praticam em sala de aula (nesse caso o(a)s professore(a)s), sem ignorar o contexto de produção da própria política que contou com o protagonismo dos Movimentos Sociais Negros para ver retratada de forma positiva uma

parcela da sociedade brasileira que por séculos foi negada e silenciada nos currículos escolares.

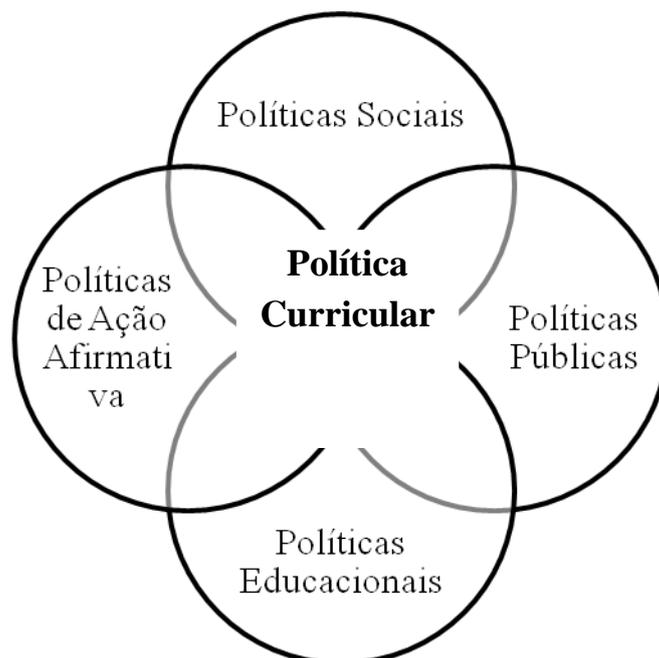
Entendemos, assim, que a Lei nº 10.639/2003, de onde partimos, é uma das medidas da política de ações afirmativas, ou seja, aquela que visa “corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações” (SILVA, P., 2009, p. 264), ou seja, não se restringe aos aparatos jurídicos de reparação ou intervenção *ex post facto*.

Tal medida, especificamente, está inserida no contexto da política educacional e da política curricular. Portanto, partimos da compreensão que estas se inserem na esfera das Políticas Sociais, aqui entendidas como aquelas que têm o objetivo de garantir os direitos sociais que visam à diminuição das desigualdades produzidas pelas estruturas socioeconômicas, culturais e educacionais.

Para abordar a educação como uma política social faz-se necessário “diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 2004, p. 05). Assim, compreendemos que a política educacional enquanto política social é o Estado em ação para responder ao direito no âmbito educativo institucional da população.

Na figura a seguir podemos visualizar melhor estas inter-relações:

FIGURA 01 - DINÂMICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES



Compreendemos, como vimos na Figura 01, que não há sobreposições, nem hierarquias, mas uma interconexão entre as diversas esferas das políticas para a constituição da política curricular. Assim, não podemos desprezar como as Políticas Curriculares são construídas e em que contextos estão inseridas.

Com o amadurecimento da compreensão sobre as implicações sociais, culturais, ideológicas e políticas que a Lei nº 10.639/2003 representava e com o passar do tempo, percebemos que não cabem os questionamentos apenas sobre a sua **implementação** pelos sistemas escolares, o que denotaria uma compreensão fragmentada sobre as políticas curriculares, como nos mostra Lopes (2006) ao criticar os trabalhos desenvolvidos sobre a política curricular nacional a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Segundo a autora, aqueles trabalhos embora tenham estabelecido o senso crítico, na verdade, concederam grande poder ao Estado, como se este fosse o único responsável pelas políticas curriculares. As análises sobre a sociedade política e a sociedade civil buscam as relações entre estas duas esferas, mas esquecem-se que ambas podem ser independentes. Assim, para Lopes (2006), os trabalhos ficaram muito centrados ou nas críticas ao modelo neoliberal e na denúncia de sua não neutralidade, ou como estas políticas são colocadas em prática, implementadas.

A autora nos chama a atenção para a questão da concepção de análise sobre as políticas curriculares baseada na redução da política às ações do Estado. Para Lopes (2006, p. 38-9),

Tal concepção se confronta com a ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação.

As questões levantadas pela autora e a abordagem teórica deste trabalho nos levaram a perceber que as políticas curriculares estão situadas num contexto conflitivo entre os interesses do Estado e da sociedade de uma forma geral, e ainda que a operacionalização ou a materialização das mesmas pode ser reconfigurada, reinventada.

De tal modo, entendemos que a política curricular condiciona a realidade prática e estabelece as coordenadas do contexto social, cultural e histórico do currículo. Porém, tal condicionamento não implica em um binarismo “política e prática”, ao contrário, expõe que

esta representa um *continuum* que pode ser compreendido sob pelo menos três modelos (PACHECO, 2003; BALL, 2001; SILVA, 2010b) como veremos a seguir.

Essa incursão sobre os modelos de análise e de interpretação das políticas e práticas curriculares e da realidade serve para percebermos que o que estamos estudando no chão da escola não são práticas isoladas, mas que ao mesmo tempo em que podem estar sendo reinventadas pelo(a)s professore(a)s, não deixam de estar condicionadas por tensões da própria sociedade, seja na relação sociedade/Estado; seja entre grupos hegemônicos/subalternizados, enfim.

De acordo com Pacheco (2003), a política curricular não se traduz meramente na decisão (ou a partir dos parâmetros) nacional e nas suas formas de regulação da sua construção cotidiana. Mas, ao contrário, “a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e menos determinista ou num conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e a vida pública (...), dado que a política não pode esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o ator por excelência da construção do currículo” (2003, p. 107).

O autor destaca a importância de outros atores na construção da política curricular e não apenas do legislador, como nas primeiras incursões sobre o Currículo, segundo as Teorias Tradicionais, conforme veremos mais adiante. Nesse sentido, Pacheco (2003) fala que para analisar o papel dos atores que participam na construção do currículo é preciso considerar os contextos das macro e micropolíticas.

As macropolíticas corresponderiam às intenções e as micropolíticas, às práticas, em uma relação de tensão e de influências mútuas. Dessa forma, nas macropolíticas reconhece-se o peso da administração e a influência dos grupos socioeconômicos, onde o Estado não assume uma “unidade unitária”, mas uma estrutura complexa, o qual assume o intuito de regular a política curricular a despeito das diferenças de opiniões que possam existir no processo.

As micropolíticas referem-se à escola, aos professores e aos alunos na configuração prática do currículo, destacando que nem sempre estes podem ser totalmente controlados pela administração. Nesse espaço (escola, professores, alunos) existem também certas “estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular” (PACHECO, 2003, p. 106).

Embora nas contribuições de Pacheco (2003) estejam presentes elementos importantes para a análise das políticas curriculares, ainda representam certas limitações por se fundarem

na dicotomia agência/estrutura, dificultando a compreensão de aspectos mais complexos que não denotem do papel específico do Estado e da Escola.

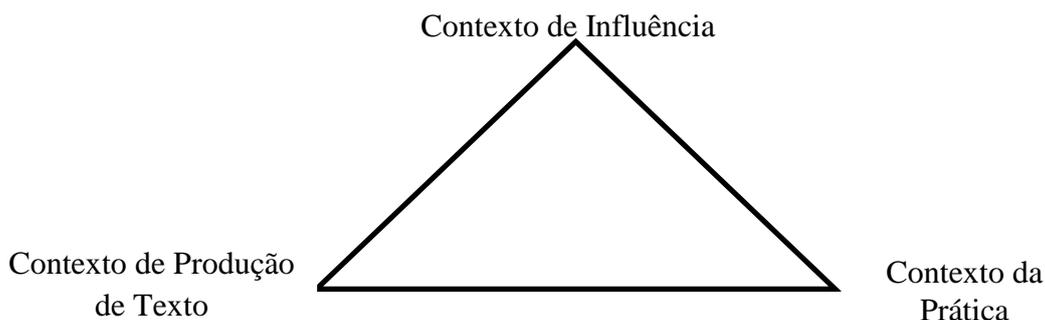
Dessa forma, as análises podem ficar fixadas ora na supremacia do Estado, centrando seu papel burocrático, ora na supervalorização das práticas escolares. Para Lopes e Macedo (2001, p. 256), os estudos que trazem a supervalorização “ingênua” do chão da escola, “desqualificam toda a análise política, cujo foco seja os textos curriculares, na medida em que os trata como abstrações que a escola ignora, tomando a política apenas em sua dimensão mais local”.

Para as autoras, para fugir das análises estadocêntricas, sem cair em reducionismos, seria necessário “buscar modelos capazes de superar a própria distinção entre produção e implementação, no âmbito do questionamento da centralidade do Estado nas políticas” (LOPES; MACEDO, 2001, p. 256). Desse modo, apresentamos o modelo de Ball (2001, p. 102), o qual aborda a questão das políticas educacionais de uma maneira objetiva:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

A análise das políticas educacionais nessa perspectiva deve considerar as articulações e as reinterpretações em múltiplos contextos que, de acordo com Lopes (2005, p. 56), vão desde as “influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitas aos processos de recontextualização”.

FIGURA 02 - CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS DE BALL



Nesse sentido, percebemos que Almeida (2008, p. 43) traz essa preocupação mostrando que “as políticas educacionais não estão organizadas de forma vertical, seguindo etapas, mas num formato cíclico, divergindo do modelo Estadocêntrico”. A autora também se baseia nos estudos de Ball, ao analisar a política curricular num formato cíclico, no qual acontece a imbricação entre os contextos de influência, de produção de texto e da prática³⁰, conforme a figura anterior.

Tal visão cíclica adota a relação entre as políticas e as práticas através de um ciclo onde o local é capaz de reconfigurar o que foi planejado no global. Essa forma de análise mostra que não há dicotomia na estrutura da política educacional ou curricular no contexto de produção de texto e no contexto da prática. Elas se relacionam, influenciam-se, reconfiguram-se, mas Almeida (2008, p. 44) ressalva:

Lembramos aqui que o fato de o contexto da prática ressignificar o contexto do texto e o contexto de influência não se quer dizer que essa ressignificação redunde em algo positivo ou que levará à prática de transformação de uma educação voltada para a justiça social. Uma vez que há ressignificações numa dimensão do contexto da prática, há uma produção que não ocorre apenas no âmbito do contexto de influências, haja vista que o contexto da prática é um contexto que produz.

Após analisar as contribuições apresentadas, percebemos uma aproximação deste trabalho com a elaboração de Silva (2010b, p. 322). Esse autor apresenta um modelo de análise de política curricular que tem como conceitos centrais: *globalidade, globalização, localidade, localização*.

Esses conceitos, como veremos a seguir, podem ser relacionados aos principais conceitos desenvolvidos neste trabalho, como o de *colonialidade, diferença colonial e decolonialidade*, e possibilitam a compreensão das políticas/práticas curriculares em uma relação não linear entre o global e o local. Tanto foge às concepções estadocêntricas sem cair em reducionismos, como também ultrapassa os limites dos contextos de influência, de produção do texto e de práticas, ao trazer a compreensão de que as reconfigurações das políticas, não se dão em contextos isolados, mas em uma simultaneidade conflitiva, o que para nós representa a *diferença colonial*.

³⁰ Sendo o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. O contexto de produção de texto representa os textos políticos que são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006).

O autor define *globalidade* como “o conjunto de ideias, de hábitos e de princípios sociopolíticos-econômico-culturais e que sustentam ideologicamente a dinâmica de circulação de informação, de conhecimento, (...), de costumes em nível planetário” (SILVA, 2010b, p. 322). O autor baseia sua análise na lógica do mercado que fragiliza através da imposição de sua hegemonia os Estados-Nações periféricos, assim como *globalização*, que para o autor representa a materialização da *globalidade*, ou seja, é constituída dos “processos e de ações que efetivam a nova ideologia do capitalismo pós-industrial” (SILVA, 2010b, p. 323), através, por exemplo, das políticas públicas.

Em relação aos conceitos de *localidade* e *localização*, o primeiro corresponde ao “conjunto de conhecimento, de ideias, de hábitos e de princípios sociopolítico-econômico-culturais tecidos pelas não-centralidades (países periféricos)” (SILVA, 2010b, p. 324). E a *localização*, o segundo conceito desse eixo, representa a materialização da *localidade*. Silva (2010b) apresenta como este modelo pode servir de lentes para a interpretação das políticas curriculares através da Figura 03.

FIGURA 03 - MODELO DE INTERPRETAÇÃO



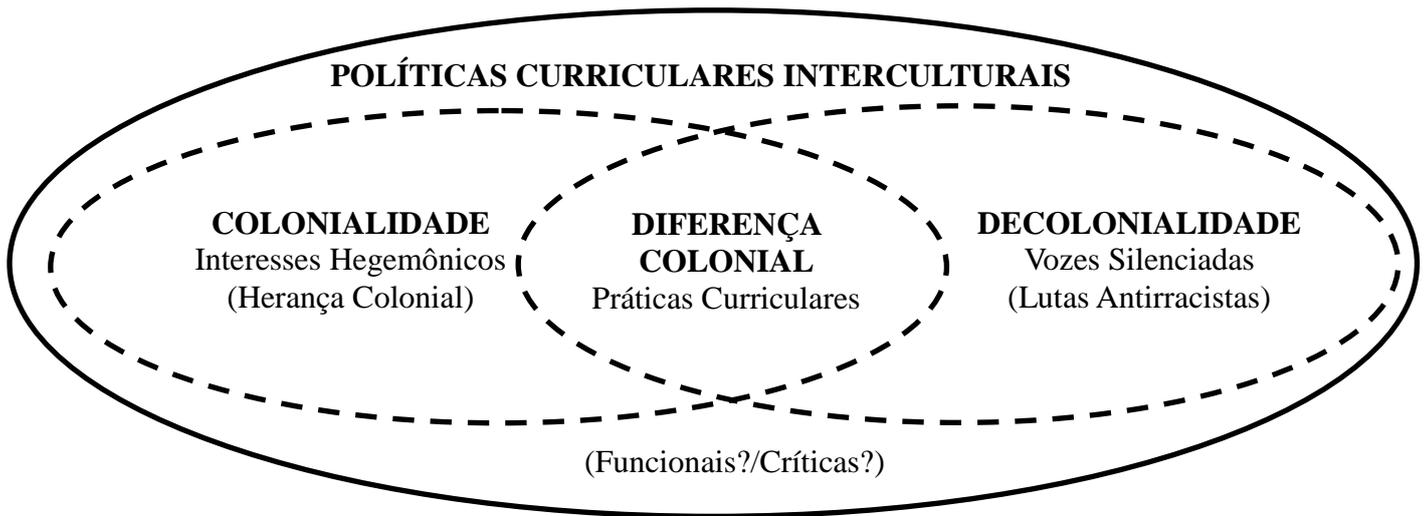
Reprodução (SILVA, 2010b, p. 326).

Como mostra o autor, as *globalidades* exercem através das *globalizações* impositivas pressões (sejam econômicas, políticas, sociais, culturais e epistemológicas) na constituição das *realidades reinventadas*. Simultaneamente as *localidades* exercem através das *localizações* propositivas pressões na constituição das *realidades reinventadas*. Percebemos que as tensões produzidas pelas *globalizações* e pelas *localizações* promovem a reinvenção tanto das globalidades como das localidades.

Percebemos uma aproximação entre as *realidades reinventadas* e o espaço da *diferença colonial* onde poderia se materializar a *interculturalidade*, através dos conflitos e das pressões promovidas pelos subalternizados. Como vimos anteriormente, a

interculturalidade pode se apresentar numa roupagem *funcional* aos interesses do Estado (nesse caso as globalizações se sobressairiam); outras vezes, pode ser *crítica* (sobressaindo-se as localizações), como podemos visualizar na Figura a seguir:

FIGURA 04 - MODELO DE INTERPRETAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES BASEADO NOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS



Diante disso, destacamos que o último modelo evidencia, sob nossa ótica, a superação das visões maniqueístas e dicotômicas, que ora concedem demasiado poder ao Estado, ou às forças globais, ignorando a importância das forças locais, ora supervalorizam as forças locais, subestimando o poder do Estado, ou, nas palavras de Silva (2010b, p. 329), “caindo em um localismo estreito e sectário” ao contrário da realidade que é ampla, dinâmica.

É com base nessa compreensão que passamos a pontuar alguns fatos preponderantes para a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino.

2.1.1 A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros – As Condições da Produção do Discurso no Cenário Nacional

Nesta seção, o objetivo é destacarmos as tensões que influenciaram mudanças na política curricular brasileira no contexto de mobilizações dos Movimentos Sociais Negros a partir do final do século XX, demonstrando que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino é resultado de uma ampla luta contra a *herança colonial*, uma vez que combater o eurocentrismo dos currículos

monoculturais significa mexer com sólidas estruturas (*colonialidade*) que escondem por trás do silenciamento das questões raciais o racismo.

O final do século XX é marcado por amplas mobilizações em prol da liberdade, da democracia, dos direitos que foram negados a grupos subalternizados. A questão racial é um dos pontos dessa nova agenda tanto no cenário internacional, como no nacional. É nesse contexto que é promulgada a nova Constituição Federal, em 1988 (BRASIL, 1988), a qual reconhece a existência do problema de discriminação racial, étnica e de gênero, e de restrições às pessoas com deficiência no país, como disposto nos seus artigos 3º, IV; 4º, VIII; 5º, XLII e 7º, XXX.

Desse modo, entre os grupos historicamente subalternizados, os Movimentos Sociais Negros passam a reivindicar seu lugar nas preocupações governamentais nos anos 1990³¹. Um exemplo dessas reivindicações são as discussões realizadas no “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, realizado em julho de 1996 em Brasília, no qual se evidenciou que a democracia racial no país era cada vez menos consensual. Para Guimarães (2009, p. 165), “foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil”. Tal seminário foi promovido pelo Ministério da Justiça que chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país para tratar da questão do negro no Brasil.

A discussão sobre a adoção de ações afirmativas no Brasil com enfoque na questão étnico-racial é retomada como um dos desdobramentos da Declaração de Durban. Tal declaração é resultado da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pelas Nações Unidas em Durban, na África do Sul, em 2001. O evento objetivou elaborar um Plano de Ação que levasse os países a desenvolverem ações em direção à construção de uma política de promoção da igualdade racial. Contou com setenta e quatro países signatários da Declaração que ficou conhecida como Declaração Visão Para o Século XXI, lançada pelo Presidente da África do Sul, Sr. Thabo Mbeki, subscrita por Nelson Mandela e assinada pelos setenta e quatro Chefes de Estado, Chefes de Governo e dignitários, na qual afirmavam:

Reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e

³¹ Em 20 de novembro de 1995, em Brasília, realizou-se um ato histórico pela passagem dos 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares: “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”. Os organizadores da marcha elaboraram um documento em que descreveram a situação do negro brasileiro e sugeriram políticas de superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.

todas as suas abomináveis formas e manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais (ÁFRICA DO SUL, 2001, p. 6).

O resultado imediato da Declaração de Durban para o Brasil, por meio das pressões dos movimentos sociais sobre o governo no cenário educacional, foi a instituição da política de cotas raciais nas universidades públicas. Tal política teve um tímido efeito até o ano de 2004, pois apenas 07 universidades públicas haviam adotado o sistema de cotas: UEBA – Universidade Estadual da Bahia; UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro; UnB – Universidade de Brasília; UFAL – Universidade Federal de Alagoas; UFBA – Universidade Federal da Bahia; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UEL – Universidade Estadual de Londrina.

É a partir de 2003 que as políticas de ação afirmativa no Brasil enfocando a questão étnico-racial assumiram um caráter mais sistemático e institucional. Sistemático por abandonar o caráter de ações esporádicas do governo para resolver questões pontuais; e institucional por conquistar espaço nas instâncias de Estado. Como exemplo, podemos citar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada à Presidência da República, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação, hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de acordo com o Decreto nº 7480/2011.

Mas é importante destacar que “as políticas de ações afirmativas não se reduzem ao âmbito do ensino superior e estritamente a uma de suas metas, cotas destinadas a garantir o ingresso de negros, indígenas e empobrecidos nesse nível de ensino” (SILVA, P., 2009, p. 263). Essa foi uma falsa impressão transmitida pela ênfase dada pela mídia brasileira a essas ações, pois o Estado, ao garantir o ingresso de negros, indígenas e empobrecidos no nível superior, incomodou as elites brasileiras.

A política de ações afirmativas **também** se destina à educação básica, influenciando todas as etapas e as modalidades da educação nacional, não apenas o ensino superior. Dentre as ações desenvolvidas destacamos:

- aprovação da Lei nº 10.639/2003 e mais tarde da Lei nº 11.645/2008, que modificam a LDBEN/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena na educação básica no Brasil;
- participação de membros do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação, que teve papel fundamental na elaboração do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que orientou a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas, baseado no Projeto de Lei (PL) 3.627/2004 que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior. Através do Decreto nº 7.824/2012, ficou estabelecido que até 2016, 50% das vagas das Universidades Públicas serão destinadas aos estudantes negros, indígenas, pardos ou empobrecidos;
- inclusão do quesito cor/raça no censo escolar, em vigor desde 2005, baseado no PL 2.827/2003 que instituiu a obrigatoriedade de incluir o quesito cor/raça nas fichas de matrícula e nos dados cadastrais das instituições de educação básica e superior, públicas ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino, com a finalidade de obter dados para a definição de políticas públicas específicas;
- definição de recomendações estabelecidas nas Resoluções da II Conferência Nacional para Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR/2009);
- instituição do Eixo *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), que garantiu espaço para discussão da questão étnico-racial e sua contribuição para a reformulação do Plano Nacional de Educação.

Estas, dentre outras, são algumas das principais conquistas da mobilização dos Movimentos Negros e de outros segmentos da sociedade no cenário educacional. Notamos que as ações citadas assinalam para uma prática e política *outras* e apontam para a construção de uma sociedade *outra*, pois se posicionam contra a *colonialidade* através do combate ao preconceito e ao racismo.

Evidenciam-se as tensões (*localizações/globalizações*) através da organização de amplo debate sobre a questão étnico-racial, a pressão de diversos fóruns de militância negra, a ascensão de um governo de centro-esquerda e o comprometimento do país em adotar políticas

de ações afirmativas para corrigir e combater as distorções causadas ao longo da história. Tais tensões culminam em várias ações governamentais, entre elas, na promulgação da Lei nº 10.639/2003, como citamos. Tal ação é o recorte do nosso estudo, pois a promulgação desta Lei reconhece e determina “o conhecimento e a valorização da história e cultura dos africanos escravizados e de seus descendentes na formação da nação brasileira, bem como institui importante política curricular de combate ao racismo” (SILVA, P., 2009, p. 265).

Vencer o *mito da democracia racial* que imperou e impera ainda no Brasil não tem sido tarefa fácil. Sob os resquícios do poder desse *mito*, a promulgação da referida Lei é um dos mecanismos que nos possibilita refletir sobre o silenciamento histórico do preconceito e do racismo presentes nas relações raciais na sociedade brasileira, sociedade esta multiétnica e pluricultural.

É nesse sentido que a Lei nº 10.639/2003 “pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se vir retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social” (BRASIL, 2008, p. 10).

A mobilização negra que conduziu a esse *ponto de chegada/partida* não é algo recente, principalmente se considerarmos as lutas e as formas de resistência encontradas por esses atores desde o período colonial, no contexto do escravismo e nas lutas pela libertação. Porém, é no final da década de 1970 que os movimentos sociais dirigem sua atenção especificamente às questões de gênero e etnia, reivindicando o atendimento às suas necessidades e o reconhecimento de seus direitos para gozo pleno da cidadania; entre esses direitos está o da educação das relações étnico-raciais.

As lutas dos Movimentos Negros no âmbito educacional que, no início do século passado, se dirigiam a reivindicações pelo **direito à educação** passam às lutas por “desconstruir a perpetuação da desigualdade racial no sistema brasileiro de ensino” (BATISTA, 2010, p. 308). Tal mudança denunciava que se fazia necessário adotar políticas de formação de professores, combater as expressões de racismo nos livros e materiais didáticos e nas atitudes preconceituosas no ambiente escolar.

Como um dos fatores preponderantes para a promulgação da Lei nº 10.639/2003, Batista (2010) destaca a participação do Movimento Negro Unificado de Pernambuco no sentido da mobilização e da sensibilização de professores e da

classe política para a inclusão no currículo escolar do estudo da história do continente africano e dos africanos, além da luta dos negros no Brasil e a sua contribuição na formação da sociedade quanto aos aspectos culturais, econômicos e políticos (2010, p. 308).

É nesse cenário que a referida Lei se insere na luta por mudanças estruturais que influenciam a política curricular, representando grande contribuição para a construção de uma *Educação Intercultural*. Podemos observar nos debates em torno da Lei nº 10.639/2003 elementos que questionam a *colonialidade* em seus eixos do poder, do saber e do ser. Esses questionamentos apontam para a possibilidade de outras construções teóricas, quem sabe abrindo caminhos para a decolonização dos currículos escolares.

Na medida em que a discussão sobre a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ultrapassa os discursos dos movimentos sociais e são materializados em componentes curriculares obrigatórios, é questionado “quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para que o produz” (SANTOS, 2004, p. 9) e propõem-se outras perspectivas, outros locais, outras formas de produção de conhecimento e sua relação com o currículo escolar.

Nesse cenário, não se questiona apenas qual o conhecimento de referência na constituição do currículo, mas quais são as epistemologias negadas e quais os efeitos nocivos dessa negação no currículo, na educação como um todo e para a sociedade de modo geral. E para compreender os efeitos nocivos da negação epistêmica curricular, problematizamos o contexto global e local em que se materializa a educação escolar. Tal problematização faz-se por meio de um olhar histórico nas suas várias dimensões (política, cultural, social etc.) sobre a construção da realidade e de seus efeitos na política e na prática curricular. Uma vez que o currículo só pode ser compreendido inserido no contexto em que se configura e observando as condições nas quais se desenvolve (GIMENO SACRISTÁN, 2000), o que ratifica sua condição histórica e social.

Assim, faz-se necessário conhecer a Lei nº 10.639/2003 juntamente com suas diretrizes:

- o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e foi aprovado em 10 de março de 2004. Esse Parecer, de acordo com Gomes (2008), foi construído mediante consulta pública a militantes, intelectuais e legisladores, representando um avanço no âmbito da legislação educacional e correspondendo, em certa medida, aos anseios de diversos setores da sociedade e dos Movimentos Negros.
- a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de março de 2004, lançada com o objetivo de regulamentar a Lei nº 10.639/2003, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tais DCN traz em si indícios de ruptura com o *eurocentrismo* ao estabelecer o ensino da História e da Cultura dos que foram silenciados e invisibilizados durante toda a história da educação no país. Consideramos a promulgação da Lei nº 10.639/2003 um importante resultado das tensões entre Estado/Sociedade, ou mesmo do enfrentamento da *herança colonial*, ao tratar a questão étnico-racial nas etapas e nas modalidades da educação básica como um todo e por ser fruto das lutas dos movimentos sociais por uma sociedade *outra*.

Frisamos que essa *realidade reinventada* expressa a *diferença colonial*, tanto por estar pautada na ativa participação dos movimentos sociais, como por incorporar temáticas que questionam a hegemonia dos saberes eurocêntricos, que silenciam através da *colonialidade* formas *outras* de saber, de ser, de viver, propondo mudanças estruturais e significativas.

Tais propostas de mudanças que figuram nos textos legais e são expressão de reivindicações da sociedade vão aparecer nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s a partir de seus posicionamentos diante do que Gimeno Sacristan (2000) chama da vertente das Concepções Curriculares. Por isso passamos a descrever sob o enfoque das Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas do Currículo como a educação das relações étnico-raciais pode ser caracterizada.

2.2 Campo de Disputas – Da História dos Caçadores às Histórias dos Leões

Como sabemos, são várias as concepções e definições que o *Currículo* pode assumir. Assim, nesta seção, buscamos nas Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas as diferentes contribuições a esse campo que continua se fazendo até os dias atuais. Entendemos que tais Teorias e as discussões que suscitam correspondem, de acordo com Pacheco (2005), ao conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões sobre o próprio currículo. Inclusive porque as análises, as interpretações e as compreensões que as Teorias sistematizam não deixam de estar pautadas nas práticas produzidas em diferentes espaços e tempos. Dessa forma, entendendo que teorias e práticas são dimensões da realidade buscamos identificar como a educação das relações étnico-raciais vem sendo abordada.

Para entender o que é uma Teoria, tendência ou abordagem curricular é necessário levar em consideração os fenômenos sociais. Logo, as Teorias sobre *Currículo* surgem com a emergência do *Currículo* como campo de estudos, o que está ligado a uma série de ações no campo acadêmico e, especialmente nos Estados Unidos, pelas condições proporcionadas pela institucionalização da educação das massas. Sendo assim, temos, como mencionamos acima, as Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas do *Currículo*.

As **Teorias Tradicionais** de acordo com Pacheco (1996, p. 35) são as que têm “mais tradição nos estudos curriculares e aquela cuja influência se faz sentir ainda nos dias de hoje (...) e pode ser caracterizada por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista”.

Inserido nessa perspectiva conservadora e influenciado pelos princípios do *taylorismo*, em 1918 Bobbitt escreve *The Curriculum*, o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos.

Os estudos de Bobbitt surgem em um contexto no qual os Estados Unidos estão passando por importantes transformações que demandavam “moldar os objetivos e as formas da educação de massas” (SILVA, T., 2000, p. 18-19). Desse modo, na concepção daquele autor, a educação deveria ser tão eficiente como uma empresa, através de um conjunto de experiências que deveriam ser vividas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, independente das diferenças sociais, econômicas, culturais que abarcassem a sociedade.

Ralph Tyler segue a mesma perspectiva tecnicista e publica o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* em 1949 que consolida o trabalho de Bobbitt. Sua preocupação era estabelecer objetivos educacionais e metodológicos para tornar o ensino eficaz, ou seja, era necessário dar o tom da transformação da sociedade rompendo com a sociedade medieval. Para Tyler, era preciso que a sociedade se ajustasse ao novo modelo urbano, industrial, moderno, que respondesse às demandas da economia. Portanto, era necessário um currículo que constituísse um cidadão pronto para o novo estilo de vida, na sociedade moderna, o qual atenderia ao paradigma societal conservador liberal, ou seja, fechado nos modelos de produção.

Dessa forma, Bobbitt e Tyler propõem que a escola funcionasse da mesma maneira que qualquer outra empresa comercial ou industrial e que o sistema educacional fosse capaz de especificar os objetivos que pretendia obter, assim como o método para obtê-los e formas de avaliação para mensurar se foram alcançados. Fica evidente que a formação integral da pessoa não é o foco dos currículos concebidos por esses autores, mas a inserção das massas no mundo do trabalho.

A escola teria a função de preparar o(a)s aluno(a)s tanto intelectual como moralmente para assumir seu papel na sociedade capitalista, através de conteúdos que representassem os valores sociais acumulados ao longo dos tempos. Tais conteúdos eram “transmitidos” como verdades absolutas para o(a)s aluno(a)s que através da recepção passiva deveriam reproduzir tais conhecimentos em provas e exames objetivos que mensurariam o nível de aprendizagem e de adequação ao sistema social.

A metodologia de ensino estava pautada em aulas expositivas, nas quais o(a)s professores faziam demonstrações verbais ou apresentavam modelos que deveriam ser repetidos e reproduzidos. O(a) aluno(a) não passa(m) de um sujeito passivo que deve exercer apenas uma atitude receptiva da autoridade do(a) professor(a).

Dewey, numa perspectiva mais progressista, estava preocupado com a construção da democracia e considerava que era importante levar em conta os interesses e as experiências das crianças e dos jovens. Para o autor, a escola deveria ser vista como expressão da comunidade e não uma preparação para a vida adulta e para a inserção em determinadas estruturas sociais. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 109), “para Dewey, a democracia é suprema, portanto cabe à escola ser democrática para desenvolver a democracia na comunidade e na sociedade como um todo”. Assim, o currículo escolar seria constituído por fatos retirados da própria comunidade partindo da experiência de vida dos alunos e sendo desenvolvido de forma gradual, das atividades concretas ao discurso profundo, abstrato.

Na perspectiva de Dewey, a escola deveria adequar as necessidades individuais ao meio social, através de conteúdos estabelecidos pelas experiências vividas pelo(a)s aluno(a)s diante de situações problemas. Assim, a metodologia adotada seria pesquisas e solução de problemas e a relação docente/discente tem no(a) professor(a) um(a)s auxiliador(a) no desenvolvimento da criança e do jovem que aprende com base na motivação e no estímulo para a resolução dos problemas propostos.

Porém, Bobbitt e Tyler exercem maior influência que Dewey na formação do *Currículo* como campo de estudos. Por isso, o *Currículo* num primeiro momento é visto como uma questão de *organização*, sendo apenas uma atividade mecânica e burocrática na qual os especialistas levantavam as habilidades necessárias à vida ocupacional adulta. Sendo assim, “desenvolviam currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente alcançadas” (SILVA, T., 2000, p. 20), ou seja, nessa perspectiva o *Currículo* era apenas um conjunto de conteúdos que integram as disciplinas escolares no intuito de moldar os sujeitos à estrutura capitalista.

Podemos perceber nessa concepção de *Currículo* a materialização da *colonialidade* como finalidade. O projeto de sociedade é conformar operários disciplinados que não questionarão a lógica de exploração, no caso das massas. A *racionalização* (QUIJANO, 2005) está expressa tanto em relação ao conhecimento que é selecionado para ser “transmitido”, como pela divisão social do trabalho condicionada às estruturas da sociedade capitalista.

Observamos na análise das Teorias Tradicionais que os papéis sociais distribuídos dentro dessa lógica têm cor, ou seja, os moldes desse currículo para as pessoas negras colocam-nas nos lugares mais baixos dentro das escalas da divisão social do trabalho. Além disso, prevalece o silenciamento e a negação das diferenças, por trás de um ensino pretensamente neutro, embora mecanicista e propedêutico, altamente excludente.

Outra questão que perceptível é que o(a)s professore(a)s têm pouca autonomia na seleção e na organização dos componentes curriculares dentro dessa perspectiva. Por isso, a ideia de que o currículo é uma listagem de conteúdos que devem ser ministrados dentro de um período de tempo exerce ainda grande prestígio. Além disso, provoca a sensação de que o que integra o currículo é algo que deve ser definido por especialistas, vindo de forma vertical para ser desenvolvido e aferido, sem a participação dos praticantes desse currículo, professore(a)s, aluno(a)s.

As **Teorias Críticas** surgem no contexto histórico da década de 60 situando seu discurso na condição dos subalternizados ao incorporar ao debate as condições de desigualdade que promovem mais desigualdades sociais. São influenciadas pelo pensamento marxista e pela Escola de Frankfurt. A efervescência desse período, com a explosão de importantes movimentos sociais, políticos e culturais, influencia a crítica ao pensamento e à estrutura educacional tradicionais provocando uma renovação da teoria educacional.

As Teorias Críticas questionam as desigualdades e injustiças sociais e buscam a transformação radical do *status quo*. Para Silva, T. (2000, p. 27), essas ao contrário das Teorias Tradicionais, não estavam preocupadas em “desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitissem compreender o que o currículo *faz*”.

Podemos citar como principais teóricos da Teoria Educacional Crítica: Paulo Freire (A Pedagogia do Oprimido); Louis Althusser (Os Aparelhos Ideológicos do Estado); Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (A Reprodução) e Baudelot e Establet (A Escola Capitalista na França).

A despeito do forte determinismo econômico que perpassa parte dos estudos dos autores dessa corrente, seus estudos influenciam as Teorias Curriculares desde então, ao destacar o poder do *Currículo* na determinação dos códigos de classe. Tais códigos repassam ideologias, através de práticas, muitas vezes, discriminatórias expressas através do *Currículo Oculto*.

Os autores desenvolvem conceitos que mostram como a cultura dominante é incorporada, introjetada e internalizada através do currículo escolar. Essas análises

influenciaram a crítica aos currículos tradicionais e tecnicistas e provocaram mudanças no campo curricular principalmente através:

- a) do **Movimento de Reconceptualização**³² que surge nos Estados Unidos na década de 1970 e criticava os parâmetros tecnocratas do currículo. Como sabemos, o estudo do *Currículo* deve estar baseado em uma teoria social. Isso foi percebido pelos reconceptualistas, que compreenderam que a atividade meramente técnica e administrativa do currículo, como proposto por Bobbitt e Tyler, não se enquadrava nas teorias sociais, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Tais teorias exerceram grande influência nas Teorias Críticas do *Currículo*.
- b) da **Nova Sociologia da Educação**³³ – NSE – que surge na Inglaterra e questionava a natureza do conhecimento escolar e o papel do *Currículo* na reprodução da sociedade capitalista e na produção de desigualdades sociais, discutindo as conexões escola-sociedade numa perspectiva macro e micro da realidade social.

Vemos que as Teorias Críticas despejavam ênfase no papel das estruturas econômicas e políticas que a escola, através do *Currículo*, reproduz social e culturalmente. Embora, a questão cultural seja colocada em pauta no debate, as questões relativas à valorização dos conhecimentos *outros* ainda não se faziam presentes nas discussões críticas.

Percebemos forte influência da dialética hegeliana nas teorizações dos autores críticos. O determinismo econômico prevalece em detrimento das diferenças culturais que continuam silenciadas e negadas nos currículos escolares. Nesse contexto, a preocupação com a hegemonia de conteúdos eurocêntricos e a perversidade da *colonialidade* em relação a formas *outras* de ser, pensar, agir está deslocada do ponto cultural e assentada na perspectiva econômica, tendo nas desigualdades das classes sociais o seu foco.

A escola teria como papel conduzir tanto o(a)s professore(a)s como o(a)s aluno(a)s à conscientização a respeito das condições sociais a que são submetidos para buscarem a transformação social. Os conteúdos deveriam ser selecionados para tal conscientização a partir de temas geradores retirados da própria realidade do(a)s aluno(a)s e seriam abordados em grupos de discussão. O(a) professor(a) se relacionaria com o(a)s aluno(a)s horizontalmente propondo situações-problemas a serem resolvidos pelos participantes do grupo.

³² Os principais autores do Movimento de Reconceptualização são: Michael Apple, Henry Giroux, William Pinar, Max Van Mannen, Ted Aoki e Madeleine Grumet.

³³ Os principais autores da Nova Sociologia da educação são: Michael Young, Basil Bernstein.

Contudo, notamos que o(a)s professore(a)s não exercem tanto poder ao definir o que integra os currículos, mas que ele(a)s são capazes de recontextualizar e reinterpretar os princípios educativos institucionais, as normas, os valores, as regras que estão ligados aos grupos dominantes. Assim, o currículo passa a ser visto como campo de disputa, espaço de conflitos.

Nesse aspecto, a preocupação com a formação integral da pessoa já passa a ser considerada, inclusive, através da resistência às formas de dominação. No entanto, “essas análises raramente passavam de críticas e forneciam uma ideia muito pequena de como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não patriarcais e não racistas” (YOUNG, 2007, p. 1289).

Enquanto as Teorias Tradicionais procuravam ignorar as desigualdades sociais e ajustar e adaptar o sujeito às estruturas capitalistas, as Teorias Críticas vão questionar o *status quo* e buscar a transformação da sociedade pela formação de sujeitos críticos que não se submeteriam às formas de dominação.

As **Teorias Pós-Críticas** vão perceber que a questão “o que conta como conhecimento?” trazida pelas Teorias Críticas não pode ser reduzida às relações de classe, uma vez que na sociedade estão presentes outras diferenças para além das diferenças econômicas, trazendo para o debate a questão da *diversidade cultural, da diferença* e da *identidade*.

Para Lopes e Macedo (2011), os diversos movimentos sociais (étnicos, sexuais, religiosos, de gênero) se juntam às críticas marxistas para denunciar a exclusão de suas culturas do padrão monocultural imposto como universal. A sociedade que se percebe multicultural começa a questionar essa cultura *uni-versal* e passa a cobrar a visibilidade de suas culturas que foram silenciadas por séculos.

O multiculturalismo passa a ser um importante instrumento de luta política na medida em que “transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia” (SILVA, T., 2000, p. 88), a qual já apontava que não existe um critério “transcendental” que pudesse caracterizar uma cultura como superior e outra como inferior. O que existem são culturas diferentes construídas a partir da relação dos grupos humanos entre si, com o seu meio etc.

As Teorias Pós-Críticas se baseiam nas Teorias Críticas que percebem as determinações de classe dentro do currículo, mas avançam ao trazer para o debate outras questões que também produzem desigualdade social. Dentre essas diferenças, por exemplo, as de grupos subalternizados como o de mulheres, de negros, de homossexuais, os quais passam

a questionar o currículo hegemônico que apresentava como “cultura comum” a cultura do grupo dominante (europeia, branca, masculina, heterossexual, cristã). E passam a reivindicar que as contribuições das diversas culturas fossem representadas no currículo. Vejamos algumas dessas contribuições:

- as **Relações de Gênero** – mostram que o currículo dominante é notoriamente masculino e revelam a importância do caráter relacional das relações entre os sexos. Os estudos de gênero chamam a atenção para as conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder;
- as **Teorias *Queer*** – questionam a identidade sexual considerada normal e positiva (heterossexualidade), mostrando que a identidade não é positiva nem negativa, mas que é uma relação na qual o eu se define pelo que não é em relação ao outro. A Pedagogia *Queer* não reivindica apenas que o currículo introduza questões de sexualidade, materiais de combate a atitudes homofóbicas ou a promoção de atitudes de tolerância e respeito, mas enfatizar uma metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identidades sexuais para além dos binarismos certo/errado, hetero/homossexual;
- as **Questões Étnico-Raciais** – como a identidade étnica e racial é uma questão de saber e de poder diretamente ligada às relações de poder que opõem o colonizador branco europeu aos *outros*, a questão que se coloca é trazer para o currículo uma discussão que não esteja fundada em essencialismos (biológico, por exemplo), mas que situe a identidade étnica e racial como histórica, contingente e relacional.
- as **Teorias Pós-Colonialistas do Currículo** – reivindicam que as metanarrativas sobre as concepções de raça, gênero e sexualidade forjadas no contexto colonial, sejam problematizadas e ressignificadas nos currículos, rompendo com o silêncio que impera sobre estas e outras questões. As Teorias Pós-Colonialistas ressaltam a relação entre cultura e poder e seus efeitos em relação à exclusão do “outro”, manifestada desde a seleção dos conteúdos curriculares até os códigos usados em sua materialização. Demonstram a capacidade de tal seleção em estabelecer os papéis sociais destinados a cada um segundo não apenas sua classe social, mas segundo a “raça” no contexto do colonialismo e que se manteve até os dias atuais através da colonialidade presentes nessa dinâmica.

O *eurocentrismo* perpassa toda a formação escolar através dos currículos colonizados. É nesse sentido que percebemos a questão da geopolítica do conhecimento presente nos currículos colonizados. Como mostra Mignolo (2005, 2011), a geopolítica do conhecimento é

uma das estratégias da modernidade europeia para afirmar sua cosmovisão de mundo como verdades universais. Isto é, a geopolítica do conhecimento expressa no currículo tem a função de reafirmar e cada vez mais consolidar as verdades universais que na verdade são verdades restritas de determinados grupos hegemônicos que se travestem de universais, como nos mostram Ferreira e Silva (2013).

A presença do *eurocentrismo* nos currículos escolares, ou seja, a *herança colonial* ultrapassa o período do colonialismo e chega aos nossos dias como “história universal”. Além de contar apenas uma versão da história, silenciando tantas outras, busca-se negar as diferenças, cristalizar identidades e manter a hegemonia de um único padrão estabelecido como “normal”: o branco, o masculino, o heterossexual, o cristão, o urbano. Epistemologicamente, esse é o tipo de educação que Freire (2002, 2005) denomina de *bancária*, na qual é depositado o conhecimento considerado necessário na cabeça do educando, através de currículos colonizados. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no *outro*, colonizando-o, subalternizando-o.

Podemos apreender a partir das considerações expostas sobre as características de cada tendência teórica curricular que as Teorias Tradicionais se preocupavam em ser “apenas” Teorias descrevendo “o que” é o *Currículo*, tomando esta descrição como óbvia e se preocupando com as questões de organização, ou seja, como transmitir o conhecimento considerado válido. Nelas, podemos perceber a pretensa neutralidade expressa, e a *colonialidade* salta aos olhos, se analisarmos, por exemplo, que conteúdos são considerados como válidos e quais são os papéis sociais que eles determinam. Estão presentes o silenciamento e a negação das diferenças, pois o que se busca é a homogeneização e o estabelecimento do lugar social de cada indivíduo dentro da sociedade capitalista, perpetuando a hegemonia do padrão branco eurocentrado.

As Teorias Críticas vão se preocupar com o que o currículo é capaz de fazer, denunciando através de análises baseadas nas lutas de classes, como os currículos são capazes de manter o *status quo* e garantir a hegemonia das classes dominantes no poder.

As Teorias Pós-Críticas vão buscar as “conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, T., 2000, p. 15) se preocupando com o que conta como conhecimento e questionando a presença *universal* de uma única cultura, a eurocêntrica, nos currículos. Ao reivindicar seu espaço nos currículos, os grupos subalternizados (os leões do provérbio que

abriu este capítulo) passam a lutar pela presença de suas histórias, provocando significativas mudanças no campo curricular ao cobrar o espaço do pluri-multi-intercultural nos currículos.

Com base em Saviani (2008), elaboramos no quadro a seguir uma sistematização sintética:

QUADRO 03 - SÍNTESE DAS TEORIAS CURRICULARES

TEORIAS	FUNÇÃO DA ESCOLA	CONTEÚDOS	MÉTODOS	RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A)	APRENDIZAGEM	MANIFESTAÇÕES	RELAÇÕES RACIAIS
Teoria Tradicional Liberal	Preparar intelectual e moralmente o(a)s aluno(a)s para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimento e valores sociais acumulados ao longo dos tempos e “transmitidos” como verdades absolutas.	Aulas expositivas. Memorização e reprodução de modelos.	Professor(a) autoritário e o(a) aluno(a) passivo(a).	É receptiva e mecânica. Não se consideram as características próprias do(a)s aluno(a)s..	Bobbitt Tyler	Subalternizadas. Através da valorização da homogeneização do padrão etnocêntrico branco.
Teoria Tradicional Liberal Progressiva	Adequar as necessidades individuais ao meio social.	Pautados nas experiências vividas pelo(a)s aluno(a)s frente às situações problemas.	Experiências, pesquisas e solução de problemas.	O(a) professor(a) é auxiliador(a) no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e no estímulo à resolução dos problemas propostos.	Dewey	
Teorias Críticas	Busca levar à tomada de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores, pela recontextualização dos conteúdos verticalmente estabelecidos.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, William Pinar, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e outros.	Silenciadas. O etnocentrismo branco não é contundentemente questionado.
Teorias Pós-Críticas	Valorizar as múltiplas identidades e romper com as padronizações	Conteúdos culturais que são incorporados frente à realidade social.	Relação direta entre a experiência do(a) aluno(a) e o saber sistematizado.	Papel do(a) aluno(a) como participante e do(a) professor(a) como mediador(a) entre o saber e o(a) aluno(a).	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas no(a)s aluno(a)s.	Teorias <i>Querr</i> Questões de Gênero, Raça e Etnia, Teorias Pós-Colonialistas entre outras.	Problematizadas. As relações raciais conquistam espaços dentro dos currículos.

Embora ao longo das teorizações sobre o currículo a questão da diferença cultural só esteja realmente presente como centro da discussão nas Teorias Pós-Críticas, vemos que os pilares trazidos por Quijano (2005), o da *racionalização* e o da *racialização*, estão presentes desde sempre. Como falamos no início do capítulo, as teorias não se negam, vão se complementando, por isso vemos que embora o *Currículo* possa ser entendido como uma mera lista de conteúdos, esses conteúdos podem ser recontextualizados nas práticas e as questões de identidade podem estar presentes nesta recontextualização.

Isto denota a não pureza das práticas curriculares baseadas nas teorizações, pois como vemos a escola não é o lugar onde apenas se aprendem determinados conteúdos e são feitas provas para aferir se foram aprendidos. O currículo praticado é capaz de construir identidades e de questionar e romper padrões estabelecidos como hegemônicos.

2.3 Seleção e Organização dos Conteúdos

Nesta seção, discutimos o estruturante: **Conteúdos**. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 34), como já mencionamos anteriormente, “o currículo é uma *opção* cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (Grifo do autor). Assim, os conteúdos representam uma seleção cultural que valida a cultura de referência, podendo assumir um caráter homogeneizador, uma vez que se há uma seleção há, conseqüentemente, uma exclusão de conteúdos que não expressam a cultura referenciada.

Como sabemos, tal opção cultural é marcada por tensões entre os interesses dos grupos hegemônicos e dos grupos subalternizados e respondem ao projeto de sociedade que se delineaia como resultado de tais tensões. Vejamos:

A aprendizagem dos alunos nas instituições escolares está organizada em função de um projeto cultural para a escola, para um nível escolar ou modalidade; isto é, o currículo é, antes de tudo, uma *seleção de conteúdos* culturais peculiarmente organizados, que são *codificados de forma singular*. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Concluimos que a seleção de conteúdos é condicionada por forças globais e locais, ou seja, desde as concepções filosóficas, epistemológicas, políticas e sociais que se expressam em “diretrizes para a prática e que acabam se refletindo nela” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35), até os condicionamentos da própria escola, que modelam o currículo conforme sua realidade política, administrativa, institucional.

Nesse sentido, Gimeno Sácristan (1998) oferece-nos duas definições para conteúdos, uma clássica, baseada nas concepções Tradicionais do *Currículo*, e uma difusa, baseada no que o autor chama de currículos ampliados, baseada nas Teorias Críticas do *Currículo*. Na primeira acepção, conteúdo refere-se a “elementos de disciplinas, matérias, informações diversas, enfim. Por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas” (GIMENO SÁCRISTAN, 1998, p. 150).

Essa compreensão está baseada numa ideia “intelectualista e culturalista” própria da tradição moderna eurocentrada. Nessa acepção, o *Currículo* assume a velha definição de lista de conteúdos, dos programas de cada matéria. E a prática curricular refere-se à “transmissão”

desses conteúdos, onde a preocupação é esgotar o programa dentro do tempo previsto, seja uma unidade, ou o ano letivo.

Numa aceção mais ampliada, baseada na concepção de Bernstein (1988 apud GEIMENO SÁCRISTAN, 1998, p. 150), “conteúdo é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar”. Nessa compreensão, está a ideia de que nem tudo o que está prescrito compreende a prática curricular, ou seja, insere-se a ideia do currículo oculto, e dos conteúdos difusos como aqueles que “servem para estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades”. Esses são conteúdos que não se pautam apenas em conhecimentos, especialmente do conhecimento científico, herança do poder colonial, tido como verdadeiro. Assim, entendemos que *conteúdos* podem abarcar uma compreensão tradicional, assim como uma compreensão mais crítica, chamada pelo autor de difusa.

Outro autor que nos ajuda a caracterizar os conteúdos é Zabala (1998), que traz uma tipologia de conteúdos, qual seja: a) factuais; b) conceituais; c) procedimentais, e d) atitudinais.

- a) Os conteúdos factuais são aqueles que visam promover o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, tais como: datas e nomes de acontecimentos históricos, códigos e símbolos matemáticos, classificações biológicas.
- b) Os conteúdos conceituais são aqueles que se referem a um conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem certas características comuns e servem para descrever ou tornar compreensível o significado de determinado conteúdo. Assim, são exemplos de conteúdos conceituais: os “mamíferos”, “densidade”, a “Lei de Arquimedes.
- c) Os conteúdos procedimentais referem-se ao conjunto de ações ordenadas (regras, técnicas, métodos, habilidades), desenvolvidas com a finalidade de realizar algum objetivo. São exemplos de conteúdos procedimentais: ler, desenhar, calcular, observar, recortar, saltar, inferir.
- d) Os conteúdos atitudinais são aqueles que englobam uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Relacionam-se a valores aqueles que são cognitivamente interiorizados a partir de critérios que orientam a tomada de decisão diante de algo que se deve emitir juízo de valor. Referem-se a atitudes, quando o pensamento, o sentimento e a atuação são mais ou menos constantes diante do objeto a quem se dirige tal atitude. Já as normas, referem-se à atitude diante das regras básicas que regem a coletividade, as quais o indivíduo pode seguir apenas para não ser punido, pode

seguir porque concorda, pode seguir porque é forçado, ou ainda, porque as interiorizou e as aceita.

Podemos, ainda, tomar a compreensão de Souza (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009) sobre os conteúdos pedagógicos para ampliar a compreensão do tema. Para este autor, conteúdos pedagógicos são compostos por três tipos de conteúdos: *educacionais*, *instrumentais* e *operativos*.

- a) Os conteúdos educacionais são aqueles que se constituem da compreensão, interpretação e explicação das várias dimensões do contexto histórico e cultural em que vivemos e de nossas relações nesses contextos. Sua finalidade é propiciar a compreensão do mundo e de si mesmo para através dessa compreensão intervir no mundo.
- b) Os conteúdos instrumentais são aqueles que se constituem da aprendizagem do uso oficial das linguagens verbais e das matemáticas, bem como pelo desenvolvimento das diferentes manifestações das linguagens artísticas. Sua finalidade é registrar e expressar a compreensão dos conteúdos educacionais.
- c) Os conteúdos operativos são aqueles que se constituem da capacidade de projetar intervenções sociais, seja do âmbito pessoal ao internacional, para buscar soluções dos problemas estudados nos conteúdos educativos e documentados pelos conteúdos instrumentais. Sua finalidade é apresentar estas elaborações à sociedade para que esta também possa se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas escolas e realizá-los.

Assim compreendemos que os conteúdos não representam unicamente uma seleção da cultura, mas que eles desempenham papel fundamental, tanto na compreensão como na transformação da sociedade. Daí a importância da luta dos Movimentos Sociais Negros pela inclusão de conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana; não se trata da mera inclusão de novos conteúdos, mas, sim, dependendo da forma como eles serão tratados, a fim de promover a construção de atitudes *outras* em nossa sociedade.

Em relação à **organização dos conteúdos**, isto é, “as relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas” (ZABALA, 1998, p. 139). Percebemos que a organização mais tradicional é a do currículo centrado em disciplinas acadêmicas, embora sempre haja uma preocupação em vincular os conhecimentos na tentativa de “superar as disciplinas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123).

Nesse sentido, Zabala (1998) mostra que a organização curricular pode ser entendida sob dois enfoques: o Enfoque Tradicional e o Enfoque Globalizador. Para Zabala (1998, 2002), essas formas de organização de conteúdos não se encontram na escola, necessariamente, de forma pura, mas vamos às suas distinções para compreendê-los.

Para Zabala (1998, p. 140), no Enfoque Tradicional a organização dos conteúdos “segue a organização clássica do saber acadêmico”, ou seja, é pautada em disciplinas, matérias, cadeiras, e tem seus fins em si mesmos. Nesse enfoque, há a hierarquização de alguns conteúdos sobre outros e a forma de organização é a *multidisciplinar*, isto é,

as disciplinas apresentam-se uma atrás da outra, sem que exista nenhum tipo de conexão entre elas, e em que até a mesma disciplina organiza seus conteúdos internos sob campos aparentemente isolados (a língua apresenta-se dividida em léxico, morfossintaxe, ortografia; a matemática em medida, geometria, estatística; a física em mecânica, estática, dinâmica etc.) (ZABALA, 2002, p. 31).

Esse tipo de organização leva a uma compreensão formalista e cientificista do currículo que pode ser também organizado de forma *pluridisciplinar*, ou seja, quando existem “relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins” (ZABALA, 2002). Podemos apreender que no enfoque tradicional o currículo centra-se numa perspectiva monocultural e homogeneizadora.

O Enfoque Globalizador é, em contraponto, aquele no qual os conteúdos são organizados de forma transdisciplinar. Nesse enfoque são as necessidades educacionais que obrigam a utilizar conteúdos disciplinares e não as disciplinas que definirão os conteúdos. Percebemos que o enfoque globalizador está mais aberto a uma perspectiva intercultural que favoreça a valorização das diferenças presentes na sociedade e, por conseguinte, na comunidade escolar.

No Enfoque Globalizador os conteúdos trabalhados provêm de diferentes disciplinas, mesmo que o nexos entre elas não esteja pautado na lógica disciplinar. Os conteúdos procedem da necessidade não de esgotar uma matéria, mas de atender às necessidades educacionais do(a)s estudantes. Vejamos:

As disciplinas como tais *nunca são finalidade* do ensino, senão que têm a função de proporcionar os *meios ou instrumentos* que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. Nestas propostas, o valor dos diferentes conteúdos disciplinares está condicionado sempre pelos objetivos que se pretendem (ZABALA, 1998, p. 142 – Grifos do autor).

É nesse sentido que reproduzimos abaixo o quadro que demonstra diferentes tipos de relações entre as disciplinas:

QUADRO 04 - RELAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS

MULTIDISCIPLINARIDADE	PLURIDISCIPLINARIDADE	INTERDISCIPLINARIDADE	TRANSDISCIPLINARIDADE
SOMATIVA	CONTIGUIDADE	INTERAÇÃO	UNIFICAÇÃO
Justaposição de diferentes disciplinas, às vezes sem relação aparente entre si. Por exemplo: música + matemática + história	Justaposição de disciplinas mais ou menos próximas em um mesmo setor de conhecimentos. Por exemplo: matemática + física ou, no campo das letras, francês + grego.	Interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia dos dados da investigação e do ensino.	Execução axiomática comum a um conjunto de disciplinas (por exemplo: a definição de Linton, como “a ciência do ser humano e de suas obras”).

Fonte: Zabala (2002, p. 32).

Para definir se a organização dos conteúdos está pautada no Enfoque Tradicional ou no Enfoque Globalizador é necessário identificar se o método utilizado é um método globalizador, ou seja, é necessário olhar para as práticas curriculares:

Uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam (OLIVEIRA, 2001, p. 236).

Então, o que devemos apreender das práticas curriculares do(a)s professore(a)s para compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais através do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Na compreensão da Teoria Pós-Colonialista do Currículo podemos perceber que estamos lidando com uma questão que se origina pela força da *colonialidade*, um padrão de poder que constituiu um paradigma hegemônico, o qual está estremecido pelas tensões estabelecidas na e pela *diferença colonial*. Os conteúdos que estão sugeridos nas DCN são frutos de tensões entre o Estado e os Movimentos Sociais Negros e outros setores da sociedade, mas são nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s que podemos compreender o sentido de tais conteúdos. Como o(a)s professore(a)s estão atuando diante desse contexto? Quais são suas motivações? Quais são suas referências? Que atividades são desenvolvidas no cotidiano escolar? Em que espaços estão presentes? Qual o tempo curricular destinado a este trabalho? A seguir propomos reflexões sobre as práticas curriculares.

2.4 Práticas Curriculares de Professore(a)s: elementos para a compreensão

Após as considerações apresentadas sobre o currículo, ainda sentimos a necessidade de, nesta seção, procurar elucidarmos um dos pontos centrais deste trabalho que são as práticas curriculares do(a)s professore(a)s por ser o foco da pesquisa. Nosso intento se deve à dificuldade que tivemos em caracterizar, ou mesmo, distinguir o que são as diversas práticas que ocorrem no universo escolar tais como: práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas docentes, práticas discentes, práticas gestoras, *práxis* pedagógica, práticas curriculares... Todos esses conceitos se embaralhavam e não conseguíamos traçar o que distinguia um do outro.

Inicialmente, acreditávamos que nossa dificuldade se devia ao fato de não termos nos formado em Pedagogia, mas em outra licenciatura. Porém, percebemos que os próprios estudiosos do assunto fazem certa confusão ao abordar o tema das práticas, para o professor João Francisco de Souza³⁴ (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, p. 25):

Muitos pesquisadores e pensadores da educação nos últimos quinze anos fizeram essa confusão: falam e escrevem sobre prática pedagógica do professor sem informar suficientemente sobre o que escrevem ou falam. **A maioria dá por suposta ou compreendida a expressão.** E a vincula à ação docente que, por mais importante que seja não esgota a extensão da *práxis pedagógica*. **Cunharam-na e não tiveram o cuidado de esclarecer a que estavam se referindo** (Grifo nosso).

Nesse sentido, partimos das contribuições do autor para esclarecer a que estamos nos referindo quando falamos das práticas curriculares do(a)s professore(a)s. Não vamos, portanto, fazer a caracterização e a distinção dos diversos conceitos citados, pois não é o foco do nosso trabalho, mas construir nossa compreensão de práticas curriculares.

Para Souza (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009), a conformação das práticas dos diversos sujeitos (Sujeito educador, que desenvolve a *prática docente*; Sujeito educando, que desenvolve a *prática discente* e Sujeito gestor, que desenvolve a *prática gestora*), mediadas pela afetividade na construção do conhecimento é chamada de *práxis* pedagógica, ou seja, “a realização de um **currículo** por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas” (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, p. 60 – Grifo nosso).

As ações e as relações desses sujeitos são mediadas pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos, ou seja, o desenvolvimento da *prática gnosiológica* e/ou

³⁴ A obra citada corresponde ao ensaio do professor João Francisco de Souza apresentado à Universidade Federal de Pernambuco quando concorria ao cargo de Professor Titular. O referido ensaio foi publicado no livro organizado pelo professor José Batista Neto e pela professora Eliete Santiago, em 2009. Quando nos referirmos a esta obra citaremos Souza (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009).

epistemológica. Dessa forma, a *práxis* pedagógica abarca a complexidade desses quatro polos (Docente, Discente, Gestor e Conhecimento), e suas inter-relações no interior de uma instituição organizada a partir dos condicionamentos sócio-político-histórico-culturais baseados em intencionalidades.

A apreensão do conceito de *práxis* pedagógica, enquanto uma série de processos educativos condicionados histórica e culturalmente comprometidos com a finalidade da construção do conhecimento, levou-nos a compreender que quando nos referimos às práticas curriculares, estamos nos debruçando sobre as dimensões ou polos da *práxis* pedagógica, que é uma ação coletiva, ou seja, não se realiza pela mão de apenas um dos polos citados, mas pela articulação dos quatro polos e de seus respectivos sujeitos.

Nesse sentido, entendemos que o quarto polo da *práxis* pedagógica (o da prática epistemológica), em articulação com a prática docente e discente, diz respeito ao que entendemos por práticas curriculares do(a)s professore(a)s.

Souza (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, p. 36) refere-se à prática epistemológica como os “conhecimentos ou conteúdos (gnosologia; epistemologia) a serem construídos ou trabalhados (conteúdos pedagógicos, educativos, instrumentais e operativos) por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente”. E acrescenta que esses conhecimentos não são aqueles construídos apenas pelo que determinam os livros didáticos, por exemplo, mas aqueles que têm como principal finalidade a “humanização do humano” através da promoção da interculturalidade, ou seja, a “valorização das positivities presentes em todas e quaisquer culturas, garantindo condições subjetivas e também objetivas da humanização da humanidade” (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, p. 37). O autor mostra ainda que é a prática epistemológica que

garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, p. 37).

Tais afirmações nos levam a perceber similaridades entre o que o autor denomina de *prática epistemológica* e o que nós compreendemos por *práticas curriculares*. Ou seja, a relação do(a)s professores(a)s e do(a)s estudantes com o conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais através dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no caso desta pesquisa.

Tal relação com este conhecimento específico tem sua origem no seio da sociedade, através dos movimentos sociais que reivindicam sua condição epistêmica, alcança as políticas curriculares e se materializa na escola, a qual se mostra como um campo composto por ambivalências. Vejamos, ao mesmo tempo em que a escola apresenta uma organização tradicional/disciplinar com professor(a)s específicos para cada área do conhecimento, encontramos um(a) mesmo(a) professor(a) que assume diversas disciplinas em uma mesma turma e passa a reinventar as formas de seleção e organização dos conteúdos durante as aulas que vai ministrando.

As práticas curriculares do(a)s professor(a)s demarcam, assim, um espaço onde acontecem relações étnico-raciais estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos que a classe como um todo (professore(a)s e aluno(a)s) tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do universo escolar.

Tais ideias e conceitos podem estar pautados no pilar da *racialização/colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005) e em detrimento dos conteúdos propostos, pelas DCN ou por algum projeto globalizador que a escola possa desenvolver, a hierarquização nas relações raciais pode estar implícita, ou não. Por isso, entendemos que as práticas curriculares do(a)s professore(a)s vão estar profundamente influenciadas pelos saberes que adquirem ao longo da vida, os quais são mobilizados em suas aulas.

Tal entendimento está alicerçado em Tardif (2008), que mostra que o(a)s professore(a)s possuem um saber-fazer personalizado, uma vez que utilizam vários conhecimentos advindos de diversas fontes para poder constituir seu trabalho docente, ou seja, sua prática. O quadro a seguir (TARDIF, 2008, p. 63) demonstra tal afirmação:

QUADRO 05 - OS SABERES DO(A)S PROFESSORE(A)S

Saberes dos Professores	Fatores Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido <i>lato</i> etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização

O autor nos ajuda a compreender que as fontes e os lugares de aquisição de saberes são condicionantes das práticas curriculares do(a)s professore(a)s. Por isso, nos interessamos em identificar as referências do(a)s professore(a)s entrevistado(a)s para o trabalho com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entendendo referências como fontes dos saberes que motivam as práticas curriculares.

O espaço e o tempo escolar também são elementos fundamentais para a análise das práticas curriculares do(a)s professore(a)s, uma vez que ambos são importantes condicionantes de tais práticas.

Para Zabala (1998), o espaço escolar, sua estrutura física, os espaços disponíveis e a forma como são utilizados influenciam a concepção do que é o ensino e sua função social. A organização atual das escolas com corredores e salas de aula, estas organizadas com bancas enfileiradas diante de um quadro e da mesa do(a) professor(a) parece ser a forma de distribuição preponderante. Mas o autor faz questionamentos: a) Esta é a única forma de organização? b) É a mais adequada? c) É a melhor? E para responder a estas questões, nos mostra que tal organização está baseada em um ensino propedêutico, centrado no(a) professor(a), e com vistas a garantir a ordem, o controle e a eficácia do ensino. Embora não seja nem a mais adequada para determinados trabalhos educativos, nem a única forma, nem mesmo a melhor sempre.

As salas de aula são o espaço onde o(a)s estudantes passam a maior parte do tempo dentro da escola. E embora, atualmente, haja muitos debates em torno de um ensino centrado no aluno, as estruturas físicas de boa parte das escolas ainda não conseguem atender às necessidades geradas. São poucas as escolas que dispõem de laboratórios, bibliotecas, refeitórios, quadra de esportes etc., para atender à formação integral do(a)s estudantes. Assim, resta saber como o(a)s professore(a)s utilizam os espaços disponíveis para trabalhar a educação das relações étnico-raciais? No próximo capítulo, descrevemos as escolas-campo desta pesquisa e buscamos quais são os espaços utilizados pelo(a)s professore(a)s diante do trabalho com a educação das relações étnico-raciais e dentro dos espaços disponíveis.

Outra questão fundamental é o tempo. De acordo com Santiago (1990, p. 49), o tempo curricular é

compreendido como o instrumento básico da organização e do funcionamento da escola, e **é através dele que se faz o movimento de transmissão, ampliação e apropriação do saber**. É, portanto, o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou um desserviço às camadas populares. Perpassa todo o trabalho escolar, assim como produz/concretiza/instala o projeto pedagógico (Grifo nosso).

A autora compreende que é *com e no* tempo curricular que a escola funciona. Assim, através de análises sobre o uso que se faz do tempo curricular mostra como a escola brasileira desperdiça esse valioso recurso e acaba por prestar um desserviço às classes populares. Chama a nossa atenção na análise de Santiago as formas sutis, tanto individuais como coletivas, de desperdício do tempo curricular como uma prática cotidiana, ou nas palavras da autora “como rotina rotineira”.

Tais análises sobre o uso do tempo curricular mostram a importância de se refletir sobre tão importante variável na configuração do trabalho pedagógico, e no caso desta pesquisa, centrado na educação das relações étnico-raciais. O(a)s professore(a)s refletem sobre o tempo curricular? Sabem quanto tempo usam para o desenvolvimento dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Planejam o uso desse tempo? Afinal, como lidam com o tempo curricular?

Alcançar o objetivo dos Movimentos Sociais Negros, expresso na política curricular, de promover uma educação antirracista e sob a perspectiva desta pesquisa, *Intercultural*, se faz através de várias ações dentro e fora da escola, considerando que o racismo não nasce na escola, mas impõe à mesma o imperativo de construir Pedagogias *Outras* para o seu combate.

Notamos a importância de compreender os sentidos atribuídos pelo(a)s professor(a)s a esta educação das relações étnico-raciais, pois estamos diante do imperativo de descolonizar os currículos monoculturais e estabelecer bases para a construção de uma sociedade intercultural. Entendemos que as questões levantadas nesta seção são elementares para compreendermos os sentidos das práticas curriculares e para percebermos os avanços e os limites para que as relações étnico-raciais sejam horizontalizadas, sem hierarquizações, nem sujeitos subalternizados.

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Caminho se conhece andando,
então vez em quando é bom se perder.*
(Chico César)

Neste capítulo apresentamos o que vimos nas andanças pelo caminho metodológico que percorremos durante o desenvolvimento desta pesquisa. Minayo (2010) afirma que uma pesquisa passa basicamente por três fases: a primeira é a fase exploratória, na qual o(a) pesquisador(a) ao moldar o objeto de estudo delimita o problema da investigação; a segunda fase é a da coleta de dados, na qual o(a) pesquisador(a) recolhe informações que respondam ao problema e por fim, a terceira fase, é a da análise dos dados, na qual se faz o tratamento dos dados coletados, por inferências e interpretações.

De fato, andamos pelas fases acima, mas como canta o poeta “de vez em quando é bom se perder”, uma vez que os caminhos da investigação científica não são tão lineares e algumas descobertas se dão nesses desvios de rota. Nesse sentido, podemos destacar que o objeto da pesquisa foi se moldando especialmente no contato com o campo empírico, ou seja, durante a fase da coleta e produção de dados, embora acreditássemos que já estivesse definido antes de partirmos para o campo. O caminho metodológico, imbuído do rigor acadêmico, não deixa de estar impregnado de uma mística peculiar que nos faz ir e vir, desobedecendo à lógica da linearidade e das etapas pré-determinadas.

Para conduzir o(a) leitor(a) pelos caminhos percorridos, dividimos este capítulo em três seções que tratam desde a abordagem da pesquisa, passando pelos aspectos relacionados ao campo e aos sujeitos da pesquisa, até os procedimentos utilizados na coleta e na produção de dados, bem como na análise dos dados coletados e produzidos.

3.1 Abordagem Metodológica

A construção do objeto desta pesquisa se deu a custas de idas e vindas à luz da Abordagem Teórica adotada, os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, os quais expressam uma profunda afinidade com o objeto da investigação, tanto por não se tratar apenas de uma forma de analisar o problema da pesquisa, quanto por nos levar a refletir sobre a articulação entre os projetos de *decolonização* do conhecimento e do ser.

Como vimos, os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos tornam visível a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2005, 2011), a qual não foi percebida pelas análises sobre o *sistema-*

mundo (WALLERSTEIN, 1999). A *diferença colonial* passa a ser percebida com os movimentos de descolonização nos séculos XVIII e XIX, expressando a tensão entre a *colonialidade* e a *decolonialidade* nos espaços físico e imaginário produzidos na resistência conflitiva ao padrão de poder colonial/moderno e eurocentrado.

Percebemos essa tensão *colonialidade/decolonialidade* nas lutas pela educação das relações étnico-raciais e nas lutas pela educação *do* e *no* campo. Entendemos que elas expressam a *diferença colonial* no cenário educacional nacional, pois evidenciam a lógica moderna/colonial eurocentrada e reivindicam a condição epistêmica de povos e culturas que foram subalternizados, seja nos currículos monoculturais, seja nos modelos urbanocêntricos de oferta à educação. Tais lutas são antissistêmicas³⁵, assim como os movimentos pelas independências das ex-colônias na América Latina, as quais segundo Mignolo (2005, p. 92) “foram produzidas pela e na diferença colonial”.

A forma de construir e tratar o objeto da pesquisa aproximou-a da Abordagem Metodológica de Pesquisa Qualitativa a qual, de acordo com Santos Filho e Gamboa (2009, p. 42), “está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores” do que explanar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa. Os objetivos desta pesquisa apontam para essa busca pela compreensão do fenômeno social, que, no caso, são as práticas curriculares em torno da educação das relações étnico-raciais. O foco é a perspectiva dos atores envolvidos na pesquisa para a elaboração das interpretações, inferências e resultados.

Entendemos que ao longo de suas experiências de vida, de formação e da própria prática, o(a)s professore(a)s constroem e acumulam saberes teóricos, pedagógicos, entre outros, que pautam sua prática. E muitas vezes, esses saberes podem estar marcados pelo silenciamento da diferença cultural imputado pela *colonialidade*. Então, diante da obrigatoriedade de uma política curricular que responde (pelo menos em parte) aos anseios dos Movimentos Negros: como o(a)s professore(a)s selecionam, organizam, reinventam em suas práticas curriculares os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a promoção da educação das relações étnico-raciais? Que sentidos atribuem a tais conteúdos?

O esquema a seguir mostra como esta pesquisa procurou **compreender** os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de

³⁵ Mignolo se refere à resistência ao poder hegemônico, através de outras identidades, outros lugares, que não estão pautados no eurocentrismo/ocidentalismo.

professore(a)s de escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru.

**FIGURA 05 - ESQUEMA PARA COMPREENSÃO DA SELEÇÃO
EPISTEMOLÓGICA DE CONTEÚDOS CURRICULARES**



O esquema serviu como mapa onde tomamos como ponto de partida a política curricular nacional que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino, elegendo para o trabalho mais sistemático especialmente três áreas do conhecimento. O próximo passo foi identificar no Sistema de Ensino de Caruaru escolas localizadas no meio rural que se destacassem no trato da política curricular nacional em pauta. Assim, chegamos ao campo empírico da pesquisa, onde encontramos o(a)s professore(a)s das áreas tidas como preferenciais com o(a)s quais pudemos, por meio da escuta dos sujeitos, identificar e caracterizar os conteúdos que possam promover a educação das relações étnico-raciais. Para saber que conteúdos estão presentes (e de que forma) nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas do campo e que sentidos é-lhes atribuídos.

A seguir, apresentaremos os critérios para escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa.

3.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

Para definição do campo da pesquisa consideramos a importância de investigar um município do Agreste onde está situado o Campus da Universidade no qual esta pesquisa foi desenvolvida, não apenas por essa razão, mas para contribuir com a ampliação de pesquisas sobre a região.

Decidimos eleger o Agreste como campo de pesquisa, uma vez que de acordo com Santiago e Batista Neto (2010) 71,68% das 258 dissertações defendidas no PPGE/UFPE de 1982 a 2008 foram sobre a capital do Estado, isso sem incluir 7,96% das pesquisas sobre Camaragibe e 2,65% das pesquisas sobre Jaboatão dos Guararapes, que constituem sua região metropolitana. Esses dados evidenciam a importância e, até mesmo, a necessidade de realizar pesquisas sobre as outras regiões do Estado, nesse caso específico, sobre o Agreste.

Consideramos ainda os seguintes critérios para seleção do município do Agreste a ser estudado:

- a) possuir seu Sistema Municipal de Ensino constituído, o que garante a autonomia para que o município normatize sobre suas especificidades educacionais;
- b) possuir representativo número de pessoas morando no espaço rural, o que aponta a necessidade de manter escolas para essa população;
- c) possuir, no mínimo, 45% da população rural negra, segundo definição do IBGE³⁶, o que representa o percentual de negros no Brasil³⁷;
- d) possuir representativo número de escolas no espaço rural.

Diante desses critérios, o município de Caruaru, agreste pernambucano, foi selecionado para constituir o campo desta pesquisa, uma vez que:

- a) possui seu Sistema Municipal de Ensino constituído;
- b) possui, segundo os dados do IBGE³⁸, a segunda maior população rural do Estado de Pernambuco;

³⁶ Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são considerados negros as pessoas que se autodefinem como pretas ou pardas.

³⁷ Algumas correntes conservadoras brasileiras questionam esta posição do IBGE em tomar todos os “não brancos” como negros. Afirmam que esta posição ignora que a maioria dos pardos no Brasil seria constituída por caboclos, ou seja, de índios e brancos, e não de negros, reivindicando políticas de ações afirmativas baseadas nas classes sociais, pois dessa forma, beneficiariam as parcelas brancas pobres do país, uma vez que diluídos, os pardos e os negros, estes não constituiriam a maioria no país, desmerecendo as políticas raciais. Porém, como discutimos no primeiro capítulo, esta posição pode representar apenas mais uma expressão da colonialidade.

³⁸ Dados do censo 2010, disponível em www.censo2010.ibge.gov.br

c) possui 88% de negros situados no espaço rural, em relação aos brancos, e 46,5% em relação à população rural total.

d) possui 72% das escolas do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, situadas em áreas campesinas, que atendem a cerca de 30% do total de estudantes da rede³⁹ municipal de ensino.

Para definir as escolas que constituíram o campo empírico da pesquisa, consideramos os dados obtidos através de entrevista semiestruturada realizada com o técnico responsável pela questão étnico-racial da Gerência de Programas e Projetos da Diretoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru. A entrevista teve o objetivo de identificar se havia uma política municipal para a Educação das Relações Étnico-Raciais e se havia alguma escola que tivesse um trabalho diferenciado com essa temática, mesmo que não houvesse uma política municipal. Assim, foram apontadas três escolas, das quais foram selecionadas duas.

Tomamos como critério para seleção dessas duas escolas aquelas que fossem do tipo *Independente*⁴⁰, pois este tipo de escola como veremos no próximo capítulo possui grupo gestor próprio o que lhes confere maior autonomia, bem como possui um quantitativo maior de alunos, o que abrange os anos finais do ensino fundamental, onde encontramos os sujeitos da pesquisa, professore(a)s de Arte, Língua Portuguesa e História.

O critério para a escolha dos sujeitos desta pesquisa foi atuar como professor(a) em pelo menos uma das três disciplinas citadas diretamente no Art. 26-A da LDB (Lei nº 9.394/96), ou seja, professore(a)s de Arte, Língua Portuguesa e História das escolas citadas anteriormente, pois

O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2004b, Art. 3º, § 3º).

Assim, foram sujeitos desta pesquisa três professoras, sendo uma de História, uma de Língua Portuguesa e uma de Arte. Foram selecionados, também, dois professores, sendo um de História e um de Língua Portuguesa. Uma das escolas estava sem professor(a) de Arte.

³⁹ Dados da Secretaria de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia (SEEJCT) 2011.

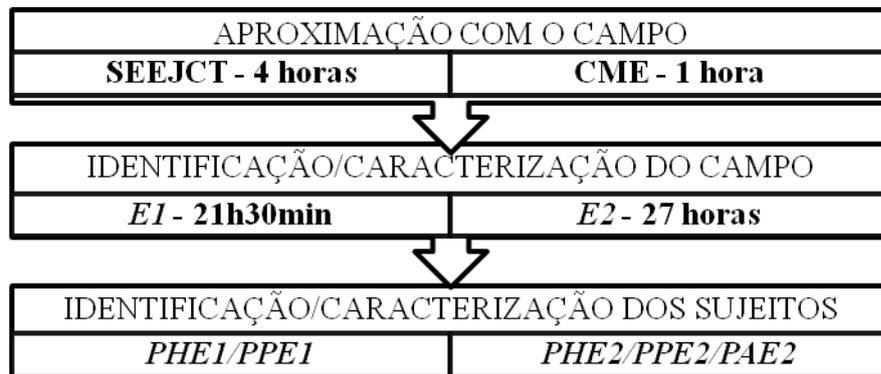
⁴⁰ Escolas com mais de cem alunos e um grupo gestor.

3.3 Procedimentos de Coleta, de Produção e de Análise de Dados

Minayo (2010) chama de *fase de trabalho de campo* a etapa de coleta e de produção de dados. Para a autora, essa fase corresponde aos termos empíricos do recorte teórico do objeto da investigação. Como a pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais, de acordo com Minayo (2010), o trabalho de campo é uma etapa fundamental da pesquisa qualitativa, por promover a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa o que possibilita ao pesquisador confrontar-se diretamente com o seu objeto.

Organizamos o percurso do trabalho de campo com base no esquema a seguir e, tendo como ponto de partida a mobilização dos movimentos sociais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, adentramos ao campo:

FIGURA 06 - ESQUEMA DO PROCESSO DE COLETA/PRODUÇÃO DE DADOS



Como componentes essenciais do trabalho de campo, Minayo (2010) destaca a entrevista que é um procedimento fundamental para coletar dados sobre a realidade proposta. Ao olhar para os objetivos da pesquisa e tendo identificado o campo empírico, percebemos que se fazia necessário realizar entrevistas do tipo semiestruturada por permitir aprofundar temas peculiares sem lançar mão de uma padronização de questionamentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Para tais autores, a entrevista semiestruturada permite uma maior flexibilidade, retomadas e negociações, possibilitando-nos ampliar e formular outros questionamentos a partir do roteiro inicial e do rumo que os sujeitos vão dando à pesquisa.

Como adverte Minayo (2010), o trabalho de campo não é neutro e o campo social não é transparente, mostrando que essa interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa interfere dinamicamente no conhecimento da realidade. Tomar consciência desse fato levou-nos a ser

cautelosos e criteriosos quanto à forma de abordar o campo, para que a pesquisa conservasse o rigor epistemológico o qual a academia prima e que é fundamental para a preparação e o tratamento das informações que se tornarão dados.

Nesta pesquisa, recorreremos ainda, à observação que foi utilizada necessariamente durante a aproximação e a caracterização do campo empírico, não sendo o principal procedimento de coleta de dados. O tipo de observação utilizada foi a *observação semiestruturada* (VIANNA, 2003), que permite certa flexibilização dos próprios processos observados, o que não descartou, obviamente, a atenção e o cuidado com os métodos de registro.

Embora este trabalho não se pretenda um estudo etnográfico, fizemos uso do Diário Etnográfico, como um importante instrumento utilizado também na pesquisa educacional. Pois, como afirma Souza (1999, p. 15), o uso do diário etnográfico (originariamente utilizados nos estudos antropológicos) no campo da pesquisa em educação permite documentar não apenas as observações, mas “todas as suas reações a tudo que ouvir, ler, ver e sentir dos outros e de si mesmo”. Tal instrumento foi fundamental durante o processo de análise dos dados, uma vez que alguns aspectos que não apareciam nas falas dos sujeitos durante as entrevistas estavam evidenciados nos registros das observações realizadas no período de estudo do campo empírico.

Adotamos nessa fase a orientação de André (1995, p. 106), a de não seguir hipóteses rígidas, mas ficar atento “ao surgimento de pistas que conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise”, fazendo a mediação entre “a teoria e a experiência vivida no campo”.

O quadro a seguir detalha a primeira etapa do esquema apresentado anteriormente que corresponde à primeira aproximação com o campo da pesquisa. Realizamos atividades que nos pudessem indicar escolas do Sistema Municipal de Ensino que poderiam se constituir campo desta pesquisa:

QUADRO 06 - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DA PESQUISA

DATA	LOCAL	ATIVIDADE	OBJETIVO	RESULTADO	DURAÇÃO
12/07/12	Sede do IBGE	Coleta de documentos que caracterizassem a população	Buscar dados referentes à cor/raça da população de Caruaru por cada localidade (urbana e rural)	Os dados disponíveis são os dados globais: Urbana e Rural sem detalhamento por distrito, povoado etc.	2 h. (tarde)
24/07/12	SEEJCT	Permissão de entrada no campo Entrevista para identificação do setor responsável pela política municipal para educação das relações étnico-raciais.	Solicitar autorização para realizar a pesquisa nas escolas da rede municipal. Identificar o setor responsável pela política municipal sobre as relações étnico-raciais.	Autorização concedida Entrevista marcada	2 h. (manhã)
25/07/12	SEEJCT	Entrevista com o Técnico responsável pela política municipal sobre a educação das Relações Étnico-Raciais	Identificar as escolas do campo que possuem uma prática pedagógica diferenciada em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais	Foram apontadas duas escolas: • E1 – 1º Distrito • E2 – 2º Distrito	1 h. (manhã)
26/07/12	CME	Entrevista com o presidente do Conselho Municipal de Educação	Identificar o lugar da política da educação das relações étnico-raciais no Conselho Municipal de Educação (CME).	O CME ainda não sistematizou uma política sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, embora os conselheiros intervenham durante as visitas às escolas, quando se deparam com alguma situação de racismo.	1 h (manhã)

A chegada às escolas foi recebida com alegria e espanto. Alegria porque a escola tinha sido reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação pelo seu trabalho com o tema em pauta. E espanto por fazer parte de um trabalho de pesquisa científica. Assim, fomos aos poucos vencendo a resistência inicial e conhecendo como o(a)s professore(a)s tratavam os saberes da educação das relações étnico-raciais em suas práticas curriculares.

Para isso, inicialmente aplicamos um questionário da escola (Anexo I) que nos ajudou a caracterizá-la e questionários de professor(a)s (Anexo II) que nos ajudou a identificar e

caracterizar quem foram os sujeitos da pesquisa. Com os questionários em mãos, realizamos as entrevistas semiestruturadas⁴¹ com o(a)s professore(a)s. Em todas as etapas realizamos a observação semiestruturada da rotina da escola, da organização dos espaços, dos materiais utilizados pelo(a)s professore(a)s, das apresentações do(a)s estudantes, as quais foram descritas detalhadamente no Diário Etnográfico. Os quadros a seguir detalham esse caminho:

QUADRO 07 - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E SUJEITOS DA E1

ESCOLA 01 – E1				
DATA	ATIVIDADE	OBJETIVO	RESULTADO	DURAÇÃO
27/07/12	Aproximação com o campo	Apresentar-me como pesquisadora e conhecer a escola.	Conhecemos a escola.	2h30min. (manhã)
10/08/12	Aplicação de Questionários	Apresentar a pesquisa aos sujeitos e aplicar os questionários	Questionários distribuídos	3h. (tarde)
16/08/12	Recolhimento de Questionários	Buscar os questionários	Dos 24 questionários distribuídos 18 foram devolvidos.	2 h. (tarde)
28/08/12	Entrevista/Observação	Entrevistar a professora de História	Entrevista não realizada A entrevista ficou marcada para o dia seguinte.	2 h. (tarde)
29/08/12	Entrevista/Observação	Entrevistar a professora de História	Entrevista realizada	4 h. (tarde)
27/09/12	Entrevista/Observação	Entrevistar a professora de Português	Entrevista não realizada	2 h. (tarde)
31/10/12	Entrevista/Observação	Entrevistar a professora de Português	Entrevista realizada	5 h. (tarde/noite)
05/11/12	Registro fotográfico	Fotografar o campo	Registro fotográfico realizado	2 h. (tarde)

Este foi o caminho percorrido para a coleta e produção de dados na Escola 01 – E1. A seguir apresentamos o trajeto na Escola 02 – E2.

QUADRO 08 - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E SUJEITOS DA E2

ESCOLA 02 – E2				
DATA	ATIVIDADE	OBJETIVO	RESULTADO	DURAÇÃO
17/09/12	Aproximação com o campo	Apresentar-me como pesquisadora e conhecer a escola	Conhecemos a escola e o anexo.	3 h. (tarde)
20/09/12	Aplicação de Questionários	Apresentar a pesquisa aos sujeitos e aplicar os questionários	Questionários distribuídos	3 h. (tarde)
24/09/12	Recolhimento dos Questionários	Recolher os questionários	Questionários não recolhidos	3 h. (tarde)
25/09/12	Entrevista/Observação	Entrevistar o professor de História	Entrevista realizada	3 h. (tarde)

⁴¹ Vide roteiro inicial no Anexo III

05/10/12	Entrevista/Observação	Entrevistar a professora de Arte	Entrevista não realizada	3 h. (tarde)
19/10/12	Entrevista/Observação	Entrevistar o professor de português	Entrevista realizada – Porém não foi validada, pois foi feita junto com a professora de Arte.	3 h. (tarde)
25/10/12	Entrevista/Observação	Entrevistar a professora de Arte	Entrevista realizada	3 h. (tarde)
27/10/12	Entrevista/Observação	Entrevistar o professor de Português	Entrevista realizada	28 min. (tarde)
27/10/12	Observação	Assistir Mostra Cultural da Escola	Observação realizada	6 h. (tarde/noite)

Esta escola promoveu um Evento para a comunidade na noite de sábado (27/10/2012), que contou com apresentações das turmas da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Duas questões chamaram nossa atenção nas apresentações do(a)s estudantes: a presença do cristianismo, através de orações, músicas e danças gospel⁴², revelando a confissão de fé de professore(a)s e estudantes, mesmo em um espaço público e laico como deveria ser a escola. E a segunda questão é que o foco do evento não era abordar as relações raciais, embora tenhamos percebido uma preocupação com a questão racial, tanto nos ritmos escolhidos (que incluíram, entre outros, o Carimbó e o *Break*) para algumas apresentações de danças; como também na distribuição de papéis principais para alunos de todas as cores/raças, de acordo com as anotações do diário etnográfico:

Em todas as apresentações percebemos a preocupação da equipe escolar para que fossem oportunizados papéis de destaque para estudantes de todas as turmas, gênero, cor/raça.

Ao final, a equipe escolar distribuiu para a comunidade cópias do filme⁴³ sobre o racismo que a escola produziu com seus professore(a)s e aluno(a)s no ano letivo de 2010. O filme iria ser exibido no evento, mas devido a um atraso de quase uma hora no início do evento, ficou inviabilizada a exibição do filme.

3.3.1 Procedimentos de Análise dos Dados Coletados e Produzidos

Como procedimento de análise dos dados coletados e produzidos utilizamos a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2004), objetiva superar a simples descrição dos conteúdos estando mais interessada no que os dados poderão ensinar após serem tratados.

⁴² O evento foi aberto por uma oração realizada por um aluno da educação infantil, após o mesmo aluno cantou um hino gospel e ainda tiveram mais três apresentações de danças com músicas gospel.

⁴³ No anexo VIII segue sinopse do filme “A pureza de um olhar”.

A Análise de Conteúdo inicialmente foi entendida como uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Essa é uma leitura baseada numa perspectiva estruturalista dos anos 50, época em que predominava o pensamento positivista. Esse movimento conceitual e metodológico é ampliado e diversificado por várias áreas do conhecimento sendo usado hoje pela História, Psiquiatria, Psicanálise, Linguística, além da Sociologia, Educação, Psicologia, Ciências Políticas e Jornalismo; esta última, por onde começou a Análise de Conteúdo.

De acordo com Bardin (2004), podemos afirmar que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações no intuito de obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. De acordo com Vala (1990), a Análise de Conteúdo, através da inferência, leva o pesquisador a ultrapassar o limite da mera descrição, conduzindo-o à interpretação através da atribuição de sentidos dada as características do objeto que foram criteriosamente levantadas e organizadas.

Nesse sentido, compreendemos a Análise de Conteúdo como uma técnica que nos possibilita tomar o conteúdo das mensagens para que encontremos indicadores que nos permitam fazer inferência em relação aos objetivos da pesquisa.

É por essa razão que neste trabalho adotamos a *Análise de Conteúdo Temática*, a qual se propõe a construir os núcleos ou indicadores de sentidos que partem das categorias teóricas, ou seja, da abordagem teórica que precisamos nos apropriar para fazer as inferências.

Bardin (2004) discorre sobre como preparar os dados para a análise, organizando-os em três fases principais: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Iniciamos a primeira fase (pré-análise) realizando a *leitura flutuante* da transcrição das entrevistas, ou seja, o primeiro contato com os textos para captar o seu conteúdo geral sem preocupações técnicas.

Em seguida, constituímos o *corpus* documental a partir das regras⁴⁴ estabelecidas por Bardin (2004). Esse passo foi dado com o objetivo de definir as *unidades de registro* (que correspondem ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base).

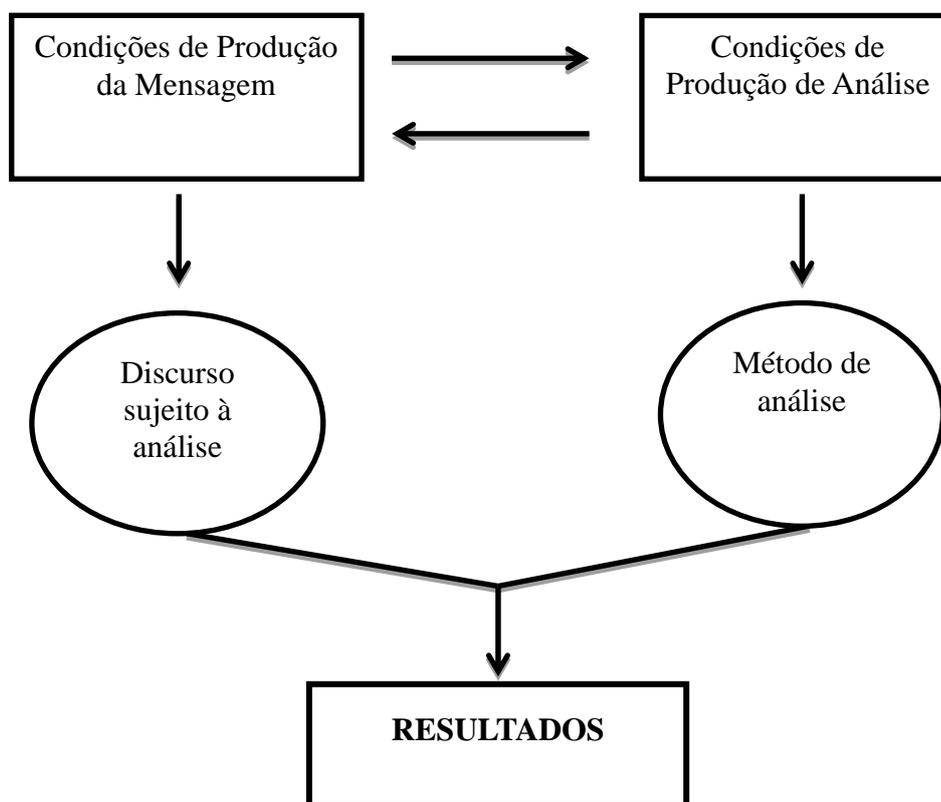
⁴⁴ *Exaustividade* (reúne todos os elementos passíveis de análise); *representatividade* (corresponde a uma amostra que permita uma generalização dos resultados); *homogeneidade* (refere-se à singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso e forma de coleta) e *pertinência* (trata da adequada correspondência entre os documentos retidos e o objetivo da análise para a pesquisa).

Após a constituição do *corpus* efetuamos a *preparação do material*, buscando identificar com base na abordagem teórica deste trabalho as categorias que nos orientaram para que pudéssemos proceder à fase da exploração do material.

A segunda fase da Análise de Conteúdo é a que busca aprofundar a exploração do material através da codificação, da classificação e da categorização dos dados levantados nas entrevistas (após devidamente transcritas). Essa fase evidencia que as informações coletadas ou produzidas são apenas informações, ainda não são *o dado*, assim esta se constitui em uma etapa que tem o objetivo de preparar o material coletado para procedermos à terceira fase, ou seja, o tratamento dos resultados obtidos, interpretação e inferência propriamente ditas, como veremos no próximo capítulo.

O esquema proposto por Vala (1990, p. 105), representado abaixo, nos ajuda a compreender melhor como procedemos para realizar as análises.

FIGURA 07 - ESQUEMA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO



Conforme o esquema, vemos que o primeiro quadro - “condições de produção da mensagem” - corresponde à caracterização das condições de produção do discurso, ou seja,

corresponde à caracterização/descrição do município de Caruaru, do Sistema Municipal de Ensino, da rede escolar localizada no meio rural, das escolas e dos sujeitos desta pesquisa.

Ligado ao primeiro ponto está o “discurso sujeito à análise” que corresponde às informações que coletamos/produzimos através dos questionários aplicados, das entrevistas e das observações semiestruturadas que realizamos.

As “condições de produção da análise” correspondem ao processo de dissociar os discursos de suas fontes, confrontando-os com os objetivos da pesquisa, inserindo-o num novo contexto a partir de um sistema de inferências. O “modelo de análise” adotado foi a Análise Temática, como já referimos, e os “resultados” representam a consolidação do objeto/objetivos da pesquisa.

Como aludimos anteriormente a Análise Temática, de acordo com Bardin (2004), concretiza-se através de três fases: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento e inferências*.

Nesta pesquisa, a primeira fase se corporificou pela retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa diante do material de investigação levantado. Na medida em que fomos lendo analiticamente o que apontavam os questionários e as entrevistas transcritas, passamos a questionar e revisar os objetivos iniciais da pesquisa. Assim, pudemos confirmar alguns, bem como reformular e refutar outros. Esse foi um momento de profundas reflexões, no qual se fez necessário retomar e aprofundar a discussão teórica para compreendermos o que os dados nos diziam.

A segunda fase da Análise Temática corresponde à *exploração do material*, ou seja, das entrevistas com o(a)s professore(a)s). Tal procedimento refere-se à codificação dos dados; assim, seguindo os procedimentos da Análise de Conteúdo, transformamos os dados brutos em núcleos de compreensão, quais sejam: Motivações e Referências; Conteúdos; Espaço/Tempo/Forma. Definir tais núcleos de compreensão demandou um profundo mergulho sobre os dados, pois algumas vezes nos sentimos tentados a enquadrar os dados em categorias teóricas pré-determinadas (seguindo o velho ranço do paradigma eurocêntrico, o qual criticamos ao longo do trabalho). No momento em que nos deixamos contaminar pelos dados, fomos percebendo quais eram os núcleos de sentidos que perderíamos, caso insistíssemos em “enquadrar” os dados em vez de permitir que eles se apresentassem. Foi nesse momento que o uso do Diário Etnográfico se fez necessário, pois muitas impressões que dialogavam com a abordagem teórica estavam registradas e traziam importantes elementos que enriqueciam as falas já categorizadas.

O terceiro procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e a inferência sobre os dados. Tal procedimento refere-se à construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em pauta. Ao mergulhar nos dados e com a definição dos núcleos de sentido, organizamos e categorizamos os mesmos em quadros que possibilitaram uma melhor visualização das falas dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, trabalhamos com os dados organizados em quadros que consolidassem as informações neles contidas, como vemos no anexo VI. No próximo capítulo apresentamos os resultados obtidos através das análises.

CAPÍTULO 4 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”
(FREIRE, 2005, p. 87).

Neste capítulo, apresentamos as descrições/análises/interpretações sobre o que encontramos no campo empírico em diálogo com a abordagem teórica apresentada neste trabalho. Assim, debruçamo-nos sobre a escuta do(a)s professore(a)s sujeitos desta pesquisa em relação às suas práticas curriculares, entendendo que tais práticas, ligadas ao conhecimento dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representam a *diferença colonial*. Ou seja, materializam as tensões *colonialidade/decolonialidade*, as quais passam a questionar (ou não) os currículos monoculturais e eurocêntricos. Como vimos, já é possível perceber fissuras na ordem hegemônica (eurocêntrica) devido aos questionamentos dos oprimidos, através dos movimentos sociais, reivindicando e conquistando espaços para a condição epistêmica *outra*, principalmente na educação escolar, por meio da contribuição das teorias críticas e pós-críticas.

Para compreendermos os sentidos atribuídos àqueles conteúdos pelo(a)s professore(a)s através de suas práticas curriculares dividimos este capítulo em dois momentos. O primeiro momento é o da descrição, no qual caracterizamos o campo empírico da pesquisa: o Município, os Distritos, os Povoados, as Escolas, bem como os Sujeitos envolvidos neste trabalho. O segundo momento é o da interpretação, propriamente dita, no qual analisamos as tensões (*diferença colonial*), ou seja, os sentidos atribuídos pelo(a)s professore(a)s ao trato da educação das relações étnico-raciais em suas práticas curriculares.

4.1 Caracterização do Campo Empírico da Pesquisa

Passamos a caracterizar o campo empírico conforme mencionamos acima, o qual foi eleito de acordo com os critérios apresentados no capítulo anterior. Os aspectos que levamos em consideração na hora de descrever o campo seguiram critérios que consideramos relevantes diante do espaço que dispomos em um texto como este e, obviamente, estamos cientes que muitos aspectos, igualmente relevantes, não foram contemplados nesta descrição.

4.1.1 O Município de Caruaru - PE

Caruaru⁴⁵ hoje é um município brasileiro do Estado de Pernambuco localizado na região Agreste, distando 134 km da capital, Recife, cujo acesso é feito, preferencialmente, pela BR 232 (Rodovia Luis Gonzaga). Limita-se ao norte com Toritama, Vertentes, Frei Miguelino e Taquaritinga do Norte, ao sul com Altinho e Agrestina, a leste com Bezerros e Riacho das Almas e a oeste com Brejo da Madre de Deus e São Caetano.

Pela divisão territorial datada de primeiro de julho de 1960, o município é constituído de quatro distritos: 1º DISTRITO (Caruaru – integram o 1º Distrito a Sede e a parte Sul do Município); 2º DISTRITO (Carapotós), 3º DISTRITO (Gonçalves Ferreira), e 4º DISTRITO (Lajedo do Cedro). Tem uma área territorial de 921 km² onde vive uma população residente (IBGE, 2010) de 314.951 habitantes, sendo 35.323 no meio rural.

FIGURA 08 - MAPA DE CARUARU - PE



FONTE: Silva e Silva (2012 - Relatório PIBIC/UFPE/CNPq).

⁴⁵ Segundo os registros históricos, as terras habitadas pelos povos indígenas que pertenciam à nação Macro-Jê, (Cariri, Xucuru, entre outros), dos quais Ferreira (2001, p. 51) destaca os Karapotós e Shocó “que viviam nas terras do atual município de Caruaru, onde existe o povoado de Carapotós, sede do Segundo Distrito”, começam a ser colonizadas no final do século XVII, a partir da chegada da família dos Rodrigues de Sá às terras situadas no Vale Médio do Rio Ipojuca. Antes disso, “as terras de Caruaru, desde 1535 até 1811, pertenceram ao município de Olinda, por ser a sede administrativa da Capitania e posteriormente da Província” (FERREIRA, 2001, p. 104). José Rodrigues de Jesus, *considerado* o fundador de Caruaru, de acordo com Ferreira (2001, p. 101), foi responsável durante 44 anos pela administração da **Fazenda Caruru**, propiciando “as condições iniciais de crescimento da futura cidade de Caruaru”. Embora haja diversas versões sobre a origem e o significado do nome *Caruaru*, uma das mais conhecidas (porque não há consenso, para dizermos que é a mais aceita), é a trazida por historiadores como Nelson Barbalho, Rosalino Lima e Sebastião Galvão. De acordo com Ferreira (2001), a versão destes autores indica que a palavra Caruaru é de origem indígena, formada pela junção de duas palavras: *Caru*=alimentar, comer, alimento e *Aru*=prejudicar, impedir, nocivo; assim seu significado seria: *comida nociva*. Também não há consenso sobre a que alimento nocivo os indígenas se referiam: poderia ser uma espécie de brejo amargo, também se fala sobre a carne de bezerros acometidos por uma doença chamada Caruara, ou ainda, o ato de pescar em um poço no rio, onde a água era revoltosa, dessa forma, era perigoso conseguir comida ali. Há outras versões, mas não nos cabe entrar nessa discussão.

No âmbito educacional vale destacar que Caruaru dispõe de importantes centros educacionais públicos e privados dos quais podemos destacar:

- Universidade Federal de Pernambuco (UPFE)
- Universidade de Pernambuco (UPE)
- Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA)
- Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES)
- Faculdade do Vale do Ipojuca (FAVIP)
- Faculdade Esuda⁴⁶ (UNOPAR)
- Faculdade Maurício de Nassau⁴⁷ (UNINASSAU)

Essas instituições de ensino técnico, tecnológico e superior tornam Caruaru um polo estudantil, atraindo inúmeros estudantes oriundos das cidades e estados vizinhos, que buscam cursos de graduação e pós-graduação (*Lato Sensu e Strictu Sensu*) em diversas áreas do conhecimento.

Devido à sua importância regional, o município é conhecido como *Capital do Agreste*, destacando-se pelos seus aspectos econômicos, seja por meio do polo têxtil, seja através do crescimento do polo industrial, contribuindo com mais de 12% do PIB do Estado pernambucano. Caruaru também se destaca pelos seus aspectos, ditos “culturais”, que devido nossa compreensão de cultura como modo de vida, que vai além de algumas de suas manifestações, preferimos chamar de aspectos “turísticos”, entendendo, obviamente, que estes expressam também a cultura caruaruense. Dentre eles podemos destacar:

- os Festejos Juninos – a festa de São João, dura 30 dias tomando todo o mês de junho, sendo considerada a maior e melhor festa de São João do Mundo, por isso o município é chamado de *A Capital do Forró*;
- o Alto do Moura – O Maior Centro de Artes Figurativas das Américas, título reconhecido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Está localizado cerca de 8 km da sede, e de acordo com Ferreira e Silva (2009), passou a ser reconhecido como centro de produção artística na década de 40, quando as produções artísticas do Mestre Vitalino (Vitalino Pereira dos Santos) passam a ser noticiadas pela imprensa, mostrando a arte do barro. Sua produção iconográfica inspirou outros artistas que contribuíram para ampliar a produção e evoluir nas técnicas utilizadas e nas temáticas,

⁴⁶ Polo Local da Universidade Norte do Paraná com sede em Londrina – PR.

⁴⁷ Polo Local do Centro Universitário Maurício de Nassau com sede em Aracaju – SE.

tais como Zé Caboclo, Manoel Galdino, Manuel Eudócio, Luiz Antônio, Ernestina Antônia, Teresinha Gonzaga, Marliete Rodrigues, Zé Rodrigues, entre muitos outros. Destaca-se também o trabalho artesanal e ecológico das Mulheres de Argila. O grupo é formado por artesãs que produzem acessórios e peças de decoração com resíduos de jeans do polo têxtil do agreste pernambucano. O Alto do Moura apresenta ainda outras manifestações culturais como a Mazurca, além de representar um polo gastronômico onde se aprecia a comida regional nordestina e, especialmente, a carne de bode;

- a Feira de Caruaru – Cantada por Luiz Gonzaga pela letra do compositor Onildo Almeida recebeu o título de Patrimônio Imaterial do Brasil pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). É conhecida como a maior feira ao ar livre do mundo;
- o Monte Bom Jesus – Ponto mais alto da sede com altitude de 630 metros, além da vista panorâmica da cidade é possível conhecer a Igreja de Santa Luzia que foi construída em 1902 e também é conhecida como a Igreja dos Romeiros. Destaca o cruzeiro situado em frente da Igreja, que pertencia originalmente à Igreja da Conceição. Nas suas proximidades, realizam-se todos os anos a popular festa de Santa Luzia que atrai romeiros da região;
- o Autódromo Ayrton Senna – É um dos circuitos de velocidade mais importantes do Brasil, onde são realizadas famosas corridas dentre as quais destacamos a Fórmula Truck Brasil, a Copa BR Petrobrás de Pick-UP Racing e os campeonatos de Jipe Cross e de Arrancadas, além dos desfiles de carros antigos, Campeonatos de Ciclismo e vários cursos de Super Bike, entre outras coisas. Foi inaugurado em 13 de dezembro de 1992 em homenagem ao piloto de Formula 1, Ayrton Senna, pouco antes de sua morte.

No aspecto turístico ainda podemos destacar Igrejas (entre elas: a Igreja Matriz de Nossa Senhora das Dores, a Igreja Nossa Senhora da Conceição, a Igreja dos Mórmons); Museus (Casa de Cultura José Condé, Memorial da Feira, Museu do Barro, Espaço Zé Caboclo, Museu Fábrica Caroá, Museu do Cordel, Casa Museu Mestre Vitalino, Casa Museu Mestre Galdino) e ainda o Espaço Cultural Tancredo Neves; a Serra dos Cavalos – Parque Ecológico Professor João Vasconcelos Sobrinho, além dos novos Parques Municipais e da Praça do Rosário, entre outros.

Os aspectos apresentados demonstram a importância do município para a região agreste, para o Estado e por que não falar, para a América Latina, não apenas devido aos aspectos econômicos, mas, sobretudo, pela importância das manifestações culturais, as quais contrastam, por um lado, a estandarização imposta pela hegemonia do capital e, por outro, a riqueza da criatividade e a expressividade de formas *outras* que lutam para manter vivas tais

expressões. A seguir apresentamos alguns aspectos referentes ao seu Sistema Municipal de Ensino.

4.1.2 O Sistema Municipal de Ensino de Caruaru – PE e suas Escolas do Campo

O Sistema Municipal de Ensino⁴⁸ do Município de Caruaru é composto pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação e por uma rede escolar composta por cento e vinte e seis escolas municipais, sendo noventa e uma escolas situadas no campo, o que corresponde a 72% das escolas da rede, e trinta e cinco escolas na sede. De acordo com dados de abril de 2012 da Gerência de Organização Escolar, em 2012 a rede escolar atendeu a 34.012 estudantes, em 1.247 turmas, da Educação Infantil aos anos finais do ensino fundamental, sendo 10.267 estudantes atendidos no meio rural, em 469 turmas.

O Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei Municipal nº 4.279 de 05 de novembro de 2003, e o Plano Municipal de Educação pela Lei Municipal nº 4.662 de 28 de dezembro de 2007 e encontra-se em processo de avaliação e reformulação.

Estes são os principais elementos para constituição de um Sistema de Ensino. É importante que estes possam garantir o diálogo entre a comunidade e o poder público e entre os entes federados.

Passamos a caracterizar as escolas do campo do referido Sistema, ou seja, as escolas situadas no meio rural do município de Caruaru. Como já mencionamos, estas representam 72% de toda a rede escolar municipal e atende a 31% dos estudantes da rede municipal.

As escolas do campo no referido Sistema Municipal de Ensino são subdivididas em quatro tipos, conforme o atendimento à população:

- Independente (aquelas que possuem mais de cem alunos e um grupo gestor);
- Núcleo (escolas com menos de cem alunos e um grupo gestor responsável por cinco ou mais escolas nucleadas);
- Nucleada (escolas que possuem menos de cem alunos e seu grupo gestor se encontra em uma escola núcleo) e
- CMEI (são os centros municipais de educação infantil, creche e pré-escola).

No quadro a seguir vemos a distribuição dos tipos de escolas localizadas no meio rural, por distritos:

⁴⁸ O Sistema é mais que a rede escolar, implica a existência do Conselho Municipal de Educação que é responsável, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, pela elaboração do Plano Municipal de Educação que esteja em sintonia com os planos estadual e nacional de educação. Baseia-se em dois princípios constitucionais: *autonomia dos entes federados* e *regime de colaboração*.

QUADRO 09 - TIPOS DE ESCOLAS DO CAMPO POR DISTRITO

TIPOS	INDEPENDENTE	NÚCLEO	NUCLEADA	CMEI	TOTAL (%)
LOCAL					
1º Distrito	07	05	23	01	36 (39,5%)
2º Distrito	08	03	14	01	26 (28,5%)
3º Distrito	02	03	12	-	17 (19%)
4º Distrito	03	01	08	-	12 (13%)
Total (%)	20 (22%)	12 (13%)	57 (63%)	02 (2%)	91 (100%)

FONTE: Silva e Silva (2012 - Relatório PIBIC/UFPE/CNPq).

Os dados mostram que há uma predominância (76%) de escolas dos tipos Núcleo/Nucleada que é uma diferenciação organizativa das escolas do campo, como forma de minimizar turmas multisseriadas (aquelas que atendem na mesma classe alunos de duas ou mais anos/séries). No entanto, após estudo que caracterizou a educação do campo do sistema municipal de ensino de Caruaru – PE, Silva e Silva (2012, p. 12) mostram que

Com base no alto quantitativo de Escolas Núcleo e Nucleada, evidenciamos que essa diferenciação é homogeneizadora da Educação do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE. Essa homogeneização das demandas educacionais dos territórios campestres em um mesmo espaço núcleo fere as especificidades territoriais encontradas, assim como, o direito à escola diferenciada para os povos do campo prevista na Legislação.

Os autores mostram que a Nucleação das escolas do campo obedece a um imperativo econômico, pois promove o barateamento da gestão escolar diminuindo custos por meio do fechamento de unidades escolares, concentrando as demandas em apenas uma Escola Núcleo. Esse viés econômico, no entanto, não prevê os custos sociais para a comunidade que perde um importante aparelho social em sua localidade, gerando, no mínimo, o deslocamento dos estudantes para outras localidades para ter garantido o seu direito social à educação.

Em relação à organização das escolas do campo do Sistema de Ensino de Caruaru, estas são caracterizadas como:

- Seriadas (atendem a turmas únicas do mesmo ano/série) correspondem a 16% das escolas do campo;
- Multisseriadas (atendem na mesma classe alunos de duas ou mais anos/séries) correspondem a 62% das escolas e;
- Mistras (atendem às duas realidades) e correspondem a 22% das escolas.

Como vemos, a política de nucleação no Sistema em estudo não tem cumprido sua principal meta (a diminuição de turmas multisseriadas, pois estas correspondem a 62% das escolas, sem contar as turmas que se encontram nas escolas do tipo Mistas). Na verdade, esta é uma característica comum às escolas localizadas no meio rural no cenário nacional⁴⁹.

4.1.3 As Escolas-Campo da Pesquisa: da comunidade à sala de aula

Para definir as escolas que constituíram o campo da pesquisa, consideraremos os dados produzidos pela entrevista semiestruturada realizada com o técnico responsável pela questão étnico-racial da Gerência de Programas e Projetos da Diretoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru. A entrevista teve o objetivo de identificar se havia uma política municipal para a Educação das Relações Étnico-Raciais e se alguma escola teria um trabalho diferenciado com essa temática, mesmo que não houvesse uma política municipal. Identificamos que há uma política de silenciamento devido à ausência de uma política sistematizada, ainda assim, foram apontadas três escolas que teriam um trabalho sistematizado, das quais foram selecionadas duas.

Tomamos como critério para seleção dessas duas escolas aquelas que fossem do tipo *Independente*, tanto por possuírem grupo gestor próprio o que lhe confere maior autonomia, quanto por possuir um quantitativo maior de alunos, o que abrange os anos finais do ensino fundamental, onde encontramos os sujeitos da pesquisa, professore(a)s de Arte, Língua Portuguesa e História⁵⁰. A primeira escola, identificada como *E1*, localiza-se no 1º Distrito de Caruaru, no Sítio Peladas, distante cerca de 20 km da Sede do município.

O 1º Distrito se destaca pelas atividades produtivas baseadas na agricultura (olericultura, fruticultura e apicultura), pecuária (bovinocultura) e floricultura. Também podemos incluir o turismo ecológico, especialmente desenvolvido na Serra dos Cavalos – Parque Ecológico Professor João Vasconcelos Sobrinho – Murici, onde está localizada a Fazenda *Nova Vraja Dhama*, conhecida como Fazenda dos Hare Krishnas⁵¹.

Silva e Silva (2012, p. 09) caracterizam o 1º Distrito em seus aspectos geográficos, econômicos e populacionais da seguinte maneira:

⁴⁹ Em consonância com a abordagem teórica deste trabalho vale conferir as análises sobre a multisseriação em Silva e Silva (2012, p. 14).

⁵⁰ Ver Anexo IV.

⁵¹ Aos domingos recebe visitantes de vários lugares. Os Hare Krishnas convidam os visitantes a cantar, dançar, ouvir uma palestra sobre o *Bhagavad-Gita* e, após, apreciar as preparações vegetarianas gratuitamente.

QUADRO 10 - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA*EI*

1º DISTRITO		
Aspectos Geográficos	Aspectos Econômicos	Aspectos Populacionais
MEIO AMBIENTE	AGRICULTURA	Agricultores Familiares, Extrativistas.
Existe muito desmatamento e queimada; Manejo inadequado do solo.	Apicultura; Olericultura (chuchu, coentro, alface, cebolinha e pimentão); Fruticultura.	
HIDROGRAFIA	PECUÁRIA	
Água de boa qualidade para irrigação; Terrenos encharcados em algumas áreas.	Bovinocultura	
RELEVO	FLORICULTURA	
Terrenos muito declinados; Área de altitude elevada	Cultivo de Flores	

FONTE: Silva e Silva (2012 - Relatório PIBIC/UFPE/CNPq).

O Sítio Peladas, especificamente, desenvolve a agricultura. O artesanato também se destaca na comunidade. Durante os festejos juninos do município, a comunidade participa do Circuito das Comidas Gigantes com a “maior” Canjica, que é produzida por cerca de oitenta voluntários, sob a organização do morador Iron Rodrigues. Em 2011, a canjica alcançou 35 metros de comprimento.

FOTOS 01 E 02**CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE – CIRCUITO DAS COMIDAS GIGANTES – A MAIOR CANJICA**

FOTOS: Internet (google imagens)

A escola *EI* foi construída em 1958 na gestão do prefeito Sisenando Guilherme Azevedo. Nessa época contava com apenas uma sala de aula multisseriada e uma professora, que atendia aos estudantes do primário (como era chamado à época, que corresponde atualmente aos anos iniciais do ensino fundamental). Hoje, a escola conta com 11 salas de aulas, vinte e cinco professores e quinze funcionários (equipe gestora, corpo técnico e serventes). Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com vinte e uma turmas da educação infantil ao ensino fundamental (anos iniciais e finais), atendendo no ano letivo de 2012 a quinhentos e setenta e três estudantes.

O espaço escolar segue a configuração tradicional de organização com salas de aula, pátio e corredores. A biblioteca é pequena. A escola não possui quadra de esportes nem refeitório.

FOTOS 03 E 04

FACHADA DA ESCOLA E1



FOTOS: (MGF⁵²) – Rua da Escola e a Escola.

A segunda escola-campo desta pesquisa foi identificada como E2. Localiza-se no 2º Distrito de Caruaru, o Distrito de Carapotós, no Sítio Riacho Doce, distante cerca de 30 Km da Sede do município.

O Distrito de Carapotós, segundo o estudo de Ferreira (2001), é um dos locais do Agreste pernambucano que tem sua origem como resultado de um processo local pós-abolição que pode ter sido constituído da seguinte forma:

No momento que [os ex-escravos] se sentiam livres, optaram em procurar um lugar onde pudessem estabelecer suas residências, já que era possível a existência de terras devolutas, principalmente nas serras de difícil acesso, que ninguém queria, ou que foram abandonadas e esquecidas por sesmeiros, e às vezes pelas dificuldades nas definições de limites. Ali, os negros iniciavam uma nova vida, dando origem a um núcleo populacional de ex-escravos que pode estar na origem dessas comunidades encontradas em vários municípios do Agreste pernambucano (2001, p. 154-155).

O estudo de Ferreira (2001) indica que essas comunidades merecem um estudo mais aprofundado sobre suas origens, mas é relevante ressaltar a possibilidade aventada pelo autor, pois esta é uma das justificativas para a grande presença de pessoas negras naquela região⁵³.

⁵² A abreviação MGF refere-se às iniciais do nome da autora – Michele Guerreiro Ferreira.

⁵³ O IBGE ainda não disponibilizou os números de habitantes por comunidade rural com o recorte racial em janeiro/2013.

O 2º Distrito destaca-se pelas atividades de agricultura (mandioca, milho e feijão) e pecuária (bovinocultura e caprino-ovinocultura). Silva e Silva (2012, p. 09) caracterizam o referido Distrito em seus aspectos geográficos, econômicos e populacionais da seguinte maneira:

**QUADRO 11 - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA
E2**

2º DISTRITO		
Aspectos Geográficos	Aspectos Econômicos	Aspectos Populacionais
MEIO AMBIENTE	AGRICULTURA	Agricultores Familiares e Pecuáristas
-	Mandioca, milho e feijão	
HIDROGRAFIA	PECUÁRIA	
Escassez de água	Bovinocultura Caprino-Ovinocultura	
RELEVO	FLORICULTURA	
Solo rochoso	-	

FONTE: Silva e Silva (2012 - Relatório PIBIC/UFPE/CNPq).

A escola *E2* se constitui de dois prédios, o primeiro é a escola sede, conta com quatro salas de aula, cozinha, banheiros e sala de professores; e o segundo é o anexo, que fica a cerca de 100m. de distância do primeiro, conta com uma sala de aula, secretaria, diretoria e banheiros. A escola conta com doze professores e seis funcionários (equipe gestora, corpo técnico e serventes). Funciona nos turnos matutino e vespertino, com doze turmas da educação infantil ao ensino fundamental (anos iniciais e finais), atendendo no ano letivo de 2012 a duzentos e dezoito estudantes.

A escola *E2* também não possui refeitório, pátio, nem quadra de esportes. A biblioteca é pequena.

O(a)s professore(a)s costumam usar a praça que fica em frente à escola como lugar para desenvolver atividades que extrapolem o espaço das salas de aula como ensaio da banda marcial, ensaio de dança, apresentações culturais para a comunidade em geral. A praça funciona como uma extensão da escola, embora apenas para as atividades citadas, pois o recreio acontece no interior dos portões da escola.

FOTOS 05 E 06
FACHADA DA ESCOLA E2



FOTOS: (MGF) – A rua da Escola e a Escola. Na primeira foto, vemos a praça mencionada.

4.1.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, como já mencionamos anteriormente, são o(a)s professore(a)s das três disciplinas citadas diretamente no Art. 26-A da LDB (Lei nº 9.394/96), ou seja, professore(a)s de Arte, Língua Portuguesa e História das escolas acima.

Assim, foram sujeitos desta pesquisa três professoras, sendo uma de História, uma de Língua Portuguesa e uma de Arte. Foram selecionados, também, dois professores, sendo um de História e um de Língua Portuguesa. A escola *E1* estava sem professor(a) de Arte⁵⁴.

Na escola *E1* identificamos as professoras da seguinte maneira: *PPE1* (Professora de Português da Escola 1) e *PHE1* (Professora de História da Escola 1).

A *PPE1* se identifica como parda, tem 47 anos, reside no meio rural há dezoito anos. Há doze anos atua como docente, trabalhando nessa escola como professora contratada⁵⁵. Atua no turno matutino com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e no turno vespertino com as disciplinas Português e Geografia nos anos finais do ensino fundamental. Como a escola está sem professor(a) de Arte no momento, a *PPE1* coordena as atividades

⁵⁴ Ver Anexo V.

⁵⁵ De acordo com o estudo de Silva e Silva (2012, p. 17), 71% do(a)s professore(a)s das escolas localizadas no meio rural possuem vínculo funcional com a SEEJCT por meio do Contrato Temporário. Para os autores isto “denota a falta de efetividade de políticas direcionadas aos professores das escolas localizadas nas áreas rurais”.

consideradas artísticas junto aos demais professores da escola, nas efemérides e eventos da escola. Formou-se em Pedagogia, no ano de 2008, pela Universidade de Pernambuco (UPE).

A *PHE1* se identifica como branca, tem 34 anos, reside no meio urbano. É professora há quatro anos, dos quais, um é na escola-campo da pesquisa. Seu vínculo funcional é efetivo, trabalha nos turnos vespertino e noturno com a disciplina de História, nessa escola e em outra escola da rede municipal situada no meio urbano. Formou-se em História, no ano de 2006, pela Universidade Federal de Sergipe (UFSE).

Na escola *E2*, selecionamos dois professores e uma professora, que foram identificados da seguinte maneira: *PAE2* (Professora de Arte da Escola 2); *PPE2* (Professor de Português da Escola 2); *PHE2* (Professor de História da Escola 2).

A *PAE2* se identifica como branca, tem 54 anos, reside no meio urbano. É professora aposentada da rede estadual de ensino e contratada há doze anos pela rede municipal, dos quais atua há sete na escola-campo da pesquisa. Trabalha no turno matutino com os anos iniciais do ensino fundamental e no vespertino com as disciplinas Arte, Ciências Naturais e Educação Religiosa nos anos finais do ensino fundamental. Formou-se em Pedagogia, no ano de 1998, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), posteriormente cursou Biologia na Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA).

O *PPE2* se identifica como preto, tem 31 anos, reside no meio urbano. É professor efetivo há seis anos, dos quais quatro foram na escola-campo da pesquisa. Trabalha no turno vespertino nessa escola e em outra escola da rede municipal de ensino localizada no meio rural, como professor de Português e Inglês nos anos finais do ensino fundamental. Formou-se em Letras, no ano de 2006, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA).

O *PHE2* se identifica como pardo, tem 27 anos, reside no meio urbano da cidade de Recife - PE. É professor efetivo, leciona há quatro anos, sendo o último ano na escola-campo da pesquisa. Trabalha no turno vespertino nessa escola e em outra escola da rede municipal de ensino localizada no meio urbano, como professor de História e Geografia nos anos finais do ensino fundamental. Formou-se em História, no ano de 2008, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Este(a)s são o(a)s professore(a)s que nos possibilitaram traçar a compreensão sobre os sentidos da educação das relações étnico-raciais em suas práticas curriculares. Cabe destacar que, de acordo com IBGE, 60% dos sujeitos desta pesquisa são negros, embora apenas 20% se identifique como tal. Esse é um dado que precisamos levar em consideração ao analisar os

dados da pesquisa, uma vez que a autoidentificação pode representar em que medida o sujeito está afetado pela *colonialidade do ser* ou pela *decolonialidade*.

4.2 Os Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares do(a)s Professore(a)

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados coletados e produzidos no campo empírico desta pesquisa, conforme o descrevemos na seção anterior. Aqui, evidenciamos, através das lentes teóricas adotadas (a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos), que o campo empírico é um território epistêmico, isto é, *locus* de produção de conhecimentos por representar a *diferença colonial* no trato da educação das relações étnico-raciais. A escola, nesse sentido, ultrapassa a concepção de que seria apenas um espaço considerado pela sociedade como lugar onde se aprende o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), assumindo também a condição de produtora de modos outros de pensar e de fazer.

Chegamos a tal compreensão analisando sobre o posicionamento político daquele(a)s que lutaram para ter garantido um espaço no arcabouço legal vigente em nosso país a respeito da História e da Cultura de identidades que foram subalternizadas por séculos. Nessas lutas, percebemos o esforço para romper com a obediência epistêmica que é a forma como o mundo moderno se constituiu, pensando a partir dos padrões ditados pelo *eurocentrismo*. Como mostramos anteriormente, a política curricular não se restringe ao texto legal, mas tem rebatimento nas práticas e são estas que dão materialidade às lutas pela *decolonialidade*. Para Mignolo (2008, p. 300),

sem o **controle dos fundamentos epistêmicos da epistemologia afro e indígena**, ou seja, de teoria política e economia política, qualquer reivindicação do Estado marxista ou liberal **se limitará a oferecer liberdade e impedir que indígenas e afros exerçam suas liberdades** (Grifo nosso).

Como vimos nos Capítulos I e II, para que o ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se tornassem obrigatórios nos sistemas de ensino por força de Lei fez-se necessária uma grande mobilização dos Movimentos Sociais Negros e de diversos setores da sociedade que encamparam essa luta. Por isso e por outras razões já expostas nos referidos capítulos, consideramos na promulgação da Lei uma intenção de política intercultural. Com esse pressuposto partimos para o campo empírico para

compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir da escuta do(a)s professore(a)s por meio do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ou em outras palavras, fomos compreender em que medida tais práticas também estão contaminadas pela *Interculturalidade*, e qual perspectiva, *Crítica e/ou Funcional*, prevalece.

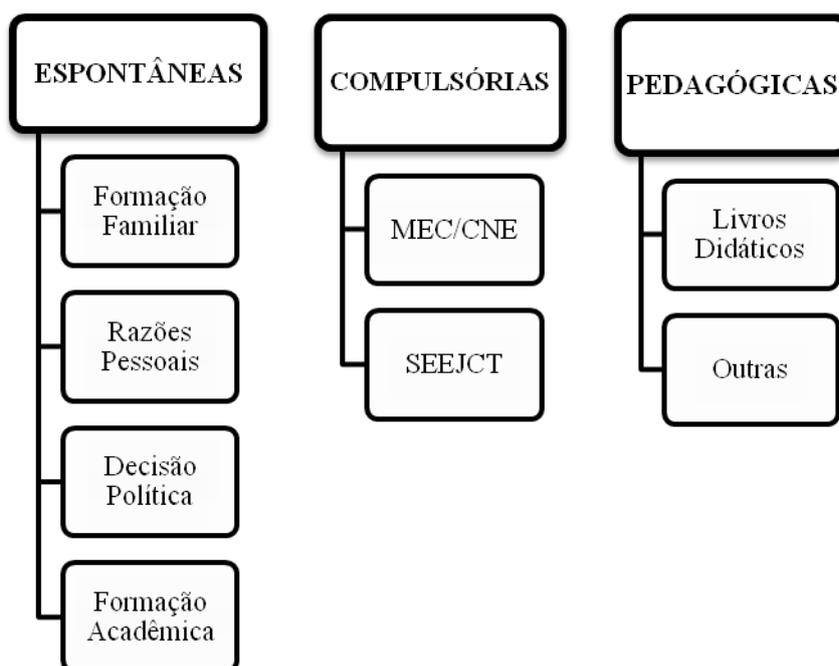
Traçamos o diálogo entre os conceitos trabalhados e os dados coletados e produzidos para responder ao problema desta pesquisa. Dessa forma, organizamos esta seção em três subseções que intencionam responder às dimensões das práticas curriculares analisadas neste trabalho, quais sejam: as **referências** para o desenvolvimento do trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais; os **conteúdos** de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que servem de mote para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais, e; **espaço/tempo/forma** das práticas curriculares do(a)s professore(a)s a respeito da educação das relações étnico-raciais.

4.2.1 Referências do(a)s Professore(a)s para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais

Ao considerar que as práticas curriculares do(a)s professore(a)s carregam os diversos saberes adquiridos em inúmeras fontes e lugares como vimos anteriormente, interessou-nos identificar o que mobiliza o(a)s professore(a)s sujeitos desta pesquisa a trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lembramos que as duas escolas-campo desta pesquisa foram apontadas pela SEEJCT como aquelas que se destacavam no trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, embora não haja indícios de práticas consolidadas a respeito desta questão.

Ao analisar os dados, identificamos que as referências do(a)s professore(a)s são de três tipos: Espontâneas, Compulsórias e Pedagógicas. Estes tipos estão subdivididos em dimensões específicas, como podemos ver na figura a seguir:

FIGURA 09 - REFERÊNCIAS DO(A)S PROFESSORE(A)S



As **Referências Espontâneas** correspondem a duas das fontes de saberes do(a)s professore(a)s apontadas por Tardif (2008): os *saberes pessoais*, que são adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação no sentido *lato*, ou seja, essas fontes estão pautadas na história de vida e na socialização primária (núcleo familiar); e os *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*, que são adquiridos nas escolas de formação de professores, nos estágios, nos cursos de formação, entre outros.

Tais referências foram classificadas nesta pesquisa como: a) formação familiar, b) razões pessoais; c) decisão política e, d) formação acadêmica.

Três professore(a)s apresentaram as **Referências Espontâneas** como estímulo para o trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais, embora os motivos sejam bem distintos e a *herança colonial* esteja presente nas falas como podemos ver a seguir.

A **formação familiar** é apontada pela PPE1, que fala com forte convicção que a fonte de sua motivação e dos saberes adquiridos para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais está nos valores adquiridos no seio de sua família, como podemos ver abaixo:

PPE1: A primeira base eu acho que é a formação que eu tive em casa (...). Eu nunca vi o meu pai discriminar. Meu pai e minha mãe, não! Eu aprendi que a gente tem que respeitar todo mundo.

A PAE2 aponta uma relação afetiva com uma pessoa negra como uma das fontes que motivam o seu trabalho, o que caracterizamos como **Razões Pessoais**:

Porque eu digo todo dia na sala de aula: “pra mim não tem nem preto, nem branco, nem rico, nem pobre”. Todos são iguais e eu amo do mesmo jeito. Do jeito que eu

dou um cheiro no preto, eu dou no branco, é a mesma coisa, entendeu? Pra mim, não tem diferença. **Eu mesmo sempre gostei de um neguinho**, né? (a professora dá uma gargalhada), **eu fui apaixonada por um neguinho** (diz rindo), mas eu, na verdade não tenho preconceito (PAE2).

O modo como a professora se expressa deixa transparecer a *colonialidade do ser*. As diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam colocando em xeque sua afirmação de que não tem preconceitos, na tensão entre a motivação para o trabalho e a estereotipia ao se referir à pessoa negra a que ela diz ter sido apaixonada como “neguinho”.

Outro dado que se revela na fala das duas professoras é a homogeneização, uma das principais características da racionalidade eurocêntrica, a qual através da tentativa de mostrar um tratamento universal, igual para todos, escamoteia a não problematização e o não enfrentamento das questões raciais.

A *colonialidade do ser* também é perceptível na fala do PHE2 quando o mesmo afirma que sua principal motivação para o trabalho com tais conteúdos está na “simples questão” (PHE2) dos preconceitos sofridos pela sua condição de negro, embora se identifique como pardo, o que para esta pesquisa, assim como para o IBGE, representa a raça negra⁵⁶:

É pela simples questão de mim mesmo. **Eu não sou negro**, mas eu tenho origem negra. Eu sou pardo. **Porém, eu já sofri preconceito** de toda forma. Então, **eu sinto na pele** e eu sei que isso é uma coisa construída (PHE2).

A fala do professor revela duas questões importantes de ser analisadas: a primeira se refere ao autopreconceito, que é o primeiro preconceito sofrido pelo professor, ao negar seu pertencimento racial. A segunda questão refere-se à ambiguidade de sua afirmação, pois não se identifica como negro, mas revela que trabalha os conteúdos “pela simples questão de mim mesmo”, nessa hora o professor tende a reconhecer que é negro, mas volta atrás. Notamos a forte influência da *colonialidade do ser* que impede o professor reconhecer-se como negro, apesar de na sua fala abordar sua “origem negra”, e os preconceitos sofridos pela condição de ser negro, e na sua conclusão “eu sinto na pele”. Fanon (2008, p. 39. Grifo nosso) mostra que:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. **Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.**

⁵⁶ Entendemos raça negra de acordo com a ressignificação política dada ao termo pelos Movimentos Negros.

Este mesmo professor afirma que o trabalho com estes conteúdos representa uma **Decisão Política** de combate ao racismo, quando questionamos por que trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vejamos:

O combate ao racismo em si. A possibilidade de o aluno conhecer o outro lado da História, digamos assim, o lado da História do oprimido. O oprimido contando sua História (PHE2).

Notamos que, por um lado, o professor sente-se motivado a trabalhar tais conteúdos com o objetivo de combater o racismo – uma das finalidades da educação das relações étnico-raciais. Por outro lado, ele não se identifica diretamente com as lutas dos negros, como já mencionamos, ele não se reconhece negro, busca aproximar-se do ideal branco ao afirmar-se como pardo. A tensão com a *colonialidade* fica evidente quando o professor afirma que o oprimido contando sua História é uma forma de combater o racismo, o qual ele mesmo se diz ter sido vítima.

As falas do(a)s professores expressam a *colonialidade do ser*, manifesta na *diferença colonial*, ou seja, as tensões entre a *colonialidade* e os indícios de *decolonialidade* se materializando em suas práticas curriculares. No caso do PHE2, enquanto a *colonialidade do ser* tenta distanciá-lo da condição de subalternizado, a *decolonialidade* o impulsiona a “contar a história do oprimido” para combater o racismo, um das consequências da *colonialidade*, como vimos no primeiro capítulo. Porém, estas tensões nos remete a uma questão trazida por Marcon (2012) a qual utilizamos no início deste trabalho, que é o fato do Brasil ter produzido o fenômeno de “ter racismo sem racistas”!

Quando o PHE2 diz ter sofrido “preconceito” (racismo) e que o ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma forma de o oprimido contar sua história e combater o racismo; ao mesmo tempo em que não se assume negro, coloca o racismo num campo abstrato, e não como algo concreto, vivido, inclusive por ele mesmo.

Na mesma direção, segue as falas das professoras PPE1 e PAE2 que afirmam tratar **todos** da mesma forma, respeitar **todo mundo!** São falas que embora queiram mostrar uma valorização da diferença cultural presente na sociedade e na escola, mas que caem na vala comum da homogeneização, como afirmamos no segundo capítulo deste trabalho, quando abordamos as teorias curriculares. No referido capítulo, mostramos os efeitos do currículo homogeneizador, o qual seleciona apenas um recorte da cultura e aplica para todos, na realidade, hierarquizando e negando as diferenças e especificidades culturais presentes.

Em relação à **formação acadêmica** apenas a PHE1 destacou essa fonte como a principal referência para o seu trabalho:

Eu estudei História da África na Universidade, eu fiz a disciplina História da África, né. Então a impressão foi boa! Muito boa, por quê? Porque de repente você abriu um leque: “olhe, minha gente, tem [ênfase] outros povos, tem [ênfase] outras histórias, tem [ênfase] outras concepções de povos e de histórias. Então, a **minha motivação foi despertada na minha formação, na graduação** com muitos trabalhos. Eu conheci a *História dos Reinos Africanos*, que no livro não tinha ainda. No livro só veio ter depois. E assim, você vai meio que é... fazendo uma série de perguntas, né, Por que essa limitação? Por que o livro didático só traz essa visão eurocêntrica? (PHE1 – Grifo nosso).

Embora a fala da PHE1 revele tantas descobertas durante a sua formação acadêmica, ela é a única que levanta esse elemento como preponderante, pois para o(a)s outro(a)s professore(a)s os saberes que motivam suas práticas não vieram da sua formação acadêmica, inclusive, este é um dado que consideramos relevante e que esta pesquisa aponta. Quando questionado(a)s sobre a educação das relações étnico-raciais foi abordada em sua formação, durante a graduação, o(a)s professore(a)s respondem:

Não foi trabalhada, não (PPE1).

Eu nunca vi esses assuntos na minha formação (PAE2).

Na minha formação eu não tive tantas referências assim, não. Tive. Paguei uma disciplina, mas assim não foi muito bom. (PHE2).

Na minha formação esse tema nunca foi abordado, não (PPE2).

Com exceção da PAE2, todo(a)s o(a)s professore(a)s concluíram sua formação após 2004, ou seja, ano em que as DCN (BRASIL, 2004b) orientam em seu artigo 1º, § 1º que “as instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”. O que nós percebemos, diante dos dados das entrevistas, é que apenas os cursos de Licenciatura em História contemplaram tal orientação. Ressaltamos que os cursos de Licenciatura nas áreas de Letras e Arte, que formam os profissionais que atuarão *preferencialmente* com a educação das relações étnico-raciais, bem como o curso de Pedagogia, que é o curso de dois sujeitos desta pesquisa, não estão cumprindo satisfatoriamente a orientação legal, de acordo com os dados levantados.

Este achado aponta para a *Interculturalidade Funcional* no âmbito global da política curricular, pois não basta incluir novos conteúdos às matrizes curriculares nem tornar obrigatório falar das diferenças. Em que bases se constrói o trabalho do(a)s professore(a)s, para que sejam capazes de compreender e operar com os fundamentos das epistemologias

afro, das epistemologias *outras*? Aqui, podemos perceber o efeito do veto ao Artigo 79-A da LDB, como mostramos no primeiro capítulo; não é por acaso que o mesmo refere-se à formação do(a)s professore(a)s.

Como vimos, a PHE1, em sua fala, destaca a desconstrução da *herança colonial* presente nos currículos monoculturais durante a sua formação, evidenciando a importância da mesma. A ausência desse tema na formação acadêmica pode ser um dos desafios à implementação da Lei nº 10.639/2003, mesmo após 10 anos de promulgação.

O(a)s professore(a)s das outras disciplinas, no entanto, vão buscar outras fontes e referências para o seu trabalho, como podemos ver nas falas a seguir:

Eu busco mais nas formações continuadas (...), na continuidade da minha vida profissional, eu procuro suprir a falta da formação inicial (PHE2).

Essa questão do *Black English* é que eu fiz um curso de inglês no CCAA e a gente viu essa questão (PPE2).

Os dois professores mostram que para suprir a ausência da formação inicial, eles buscam na continuidade do seu trabalho e nas formações continuadas encontrar elementos que venham subsidiar suas práticas. Porém, PHE2 revela que a formação continuada promovida pela SEEJCT apresenta fragilidades teóricas e metodológicas:

Na última formação que eu tive é... eles disseram que **quando a gente trabalhar a Idade Antiga, a gente também tem que trabalhar a Antiguidade Africana; a Idade Média Europeia, eu também tenho que trabalhar simultaneamente a... a... Idade Média Africana**, digamos assim. Mas, assim, eu consigo muito isso assim no 6º ano. Mas, por exemplo, o Reino dos Francos, ele não tem muita coisa ou nada a ver com África, então não tem porque eu pegar e falar algo da África sobre Carlos Magno, não é?

A primeira questão que salta aos nossos olhos é o *eurocentrismo* incitado na formação continuada e o desconhecimento da organização social, política, histórica sobre o continente africano! Para Grosfoguel (2010), esse é um efeito de uma “enredada estrutura de poder”, da qual destacamos na fala do professor o fio da “hierarquia epistêmica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global” (*Ibid.*, p. 464). Trabalhar a História e a Cultura Africana não significa absolutamente transpor os discursos criados pela própria Europa para o resto do mundo. A fala do professor revela o desconhecimento teórico por parte do formador das próprias DCN (BRASIL, 2004a/b) para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O professor mostra ainda como ele se coloca como sujeito diante de tal orientação ao questionar como articular questões que não se relacionam, mostrando que não segue a orientação quando acredita ser inviável tal articulação, além disso o mesmo professor afirma que:

Eu assumo que eu não conheço o suficiente pra ter assim aquela segurança de... de trabalhar História e Cultura Afro-brasileira, mas eu faço o meu melhor. O que eu posso, eu faço (PHE2).

Quando classificamos esse eixo como **Referências Espontâneas** estávamos nos referindo à condição de estas estarem baseadas em questões que não expressassem uma referência coercitiva para a prática curricular do(a)s professore(a)s, como de fato, não são. Mas a análise das falas do(a)s professore(a)s nos revelam indícios de que as práticas curriculares acabam por assumir um caráter espontaneísta devido à forte presença da *colonialidade*. Esta se expressa de quatro formas: a) na homogeneização; b) na negação da própria identidade racial por parte do professor; c) na falta de subsídios durante a formação inicial; d) na presença do eurocentrismo e nas fragilidades teórico-metodológicas da formação continuada ministrada pela SEEJCT.

Em relação às referências do tipo **Compulsórias**, que de acordo com Tardif (2008), corresponde aos *saberes curriculares*, ou seja, aqueles ligados aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (*Ibid.*, p. 38). Correspondem assim, às determinações legais que no âmbito global representa as políticas curriculares. Dessa forma, identificamos duas fontes para estas referências: a) o MEC/CNE, materializado na **Legislação Nacional** e, b) a SEEJCT, materializada na distribuição de **Livros Didáticos** sobre o tema e no acompanhamento pela sua equipe técnica.

As citadas referências representam para o(a)s professore(a)s entrevistado(a)s importantes estímulos para a desacomodação e uma forma de incitar o trabalho com um assunto que tem sido invisibilizado, destacando principalmente a **Legislação Nacional**. Vejamos:

Se não existisse a obrigatoriedade, os professores não procurariam nem as referências, vamos dizer, mais básicas (PHE1).

Eu acho importante porque obriga todo mundo a falar desse assunto (PAE2).

Muitos professores também têm essa resistência, assim em buscar conhecimentos é... de História e Cultura Afro-brasileira e, conseqüentemente, se não for obrigado, ele não vai se interessar e fica por

isso mesmo porque o brasileiro em si tem uma essência acomodada, entendeu? (PHE2).

Percebemos que o(a)s professore(a)s recepcionaram de forma positiva tal referência compulsória, tanto que não se incluem nas falas sobre a acomodação em buscar “referências básicas”. Acreditam ser importante a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para pressionar mudanças nas relações raciais.

O mesmo acontece com a outra fonte compulsória, a SEEJCT, por meio da distribuição de **Livros Didáticos** específicos para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. A SEEJCT enviou para todas as escolas da rede uma coleção de livros para estimular o trabalho sobre educação das relações étnico-raciais, este trabalho era acompanhado pela equipe técnica da Secretaria que se reportava ao setor de Projetos e Programas. Para o(a)s dois professore(a)s que mencionaram tal fonte, esta representa uma forma de motivar o trabalho com o tema:

O material *A África está em nós*, ele foi distribuído em todas as escolas da rede do município. Eu acredito que todo professor de História recebeu. Aí assim... tem algumas críticas, né, porque dizem que o conteúdo é muito básico. É, o conteúdo ficou muito nos clichês, mas já é uma contribuição, porque nem o clichê tinha, né verdade? Nem isso tinha (PHE1).

Aqui na nossa escola, mesmo, começou com um projeto no ano passado. A partir desse livro que tem aqui, *A África está em nós*, que a Secretaria mandou para as escolas (PPE2).

Embora a professora PHE1 ressalte certa limitação da obra adotada pela SEEJCT, ressalta que é uma importante contribuição e o professor PPE2 ainda nos mostra que:

Eu vou te confessar, na verdade, que assim esse assunto só era abordado se realmente acontecesse alguma situação na sala de aula, ou quando eu via algum grupo de alunos falando assim, às vezes, até um com preconceito com o outro, mas depois desse trabalho aqui na escola é que eu fiquei mais motivado a trabalhar essas questões (PPE2).

As DCN apontam que os Sistemas de Ensino devem desempenhar esse papel de estimular e de subsidiar o trabalho do(a)s professore(a)s. Mas percebemos que ao mesmo tempo em que podemos perceber pela fala do professor PPE2 que após o estímulo da SEEJCT o trabalho assumiu um caráter mais sistemático, outro dado desponta: o alcance de tal política tomando como referência o tamanho da rede escolar do sistema de ensino em estudo. Como mencionamos no terceiro capítulo, fomos à SEEJCT para identificar que escolas da rede desenvolviam um trabalho a respeito da educação das relações étnico-raciais e, como dissemos apenas três escolas foram apontadas diante de um universo de noventa e uma escolas situadas no meio rural.

Ainda no tocante às referências para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, identificamos que o(a)s professore(a)s também mobilizam os *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*, aqueles que são adquiridos por meio da utilização das “ferramentas” do(a)s professore(a)s, tais como os programas de ensino, os livros didáticos, entre outros (TARDIF, 2008). Chamamos este tipo de referências de **Pedagógicas** e caracterizamos esta fonte como a) **Livros Didáticos** que são de dois tipos: o Livro *A África está em nós*⁵⁷; e o livro didático adotado pela escola e, b) **Outras**, que são de cinco tipos: periódicos, paradidáticos, TV, internet e acervo pessoal.

Em relação ao uso das referências **Pedagógicas** todo(a)s o(a)s professore(a)s citaram o Livro Didático *A África está em nós*, como uma das principais referências desencadeadoras do trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais. Como falamos, a SEEJCT distribuiu para todas as escolas da rede, kits *A África está em nós*, com o intuito de subsidiar o(a)s professore(a)s a trabalharem os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além da distribuição, de acordo com o técnico da SEEJCT, o acompanhamento era feito através de visitas às escolas realizadas pelas supervisoras regionais (que fazem o acompanhamento sistemático das escolas), as quais olhavam os diários de classe do(a)s professore(a)s para identificar se o trabalho estava sendo realizado. Houve também formações continuadas sobre o tema. Assim, as escolas eram estimuladas a desenvolver projetos pedagógicos sobre os temas abordados nos kits de livros didáticos.

De acordo com a fala do(a)s professore(a)s, identificamos uma maior organicidade na escola *E2*; nesta escola, todo(a)s o(a)s professore(a)s receberam o **livro didático** proposto pela SEEJCT e, tomando esse referencial, engajaram-se num trabalho coletivo para produção de outros materiais pedagógicos para o seu trabalho. Vejamos:

Nós é que produzimos nosso material. [a supervisora] fez uma reunião com a gente e a gente trabalhou com ela. A questão do projeto, como cada professor dentro da sua disciplina deveria proceder, entendeu? (PAE2).

A gente fazia as sequências didáticas com materiais que a gente mesmo pesquisava, cada professor dava sua contribuição. Nós que elaboramos o projeto, por isso que a única escola da rede que produziu um filme foi a nossa (PPE2).

O resultado desse esforço coletivo, como o PPE2 destaca, foi um filme⁵⁸ produzido pela escola em 2011:

⁵⁷ Coleção de livros adotados pela SEEJCT, do autor Roberto Benjamim (João Pessoa: Editora Grafset, 2006) para o trabalho da educação das relações étnico-raciais nas escolas da rede.

⁵⁸ O foco do filme era o racismo institucional praticado pela gestora da escola contra um professor negro, mas abordava também a questão do trabalho infantil.

Ia ser um “curta” de vinte minutos e acabou quase virando um filme com cinquenta minutos! Nesse filme, a gente trabalhou o problema das relações étnico-raciais, trabalhamos a questão do trabalho da criança, né, o trabalho infantil. A gente aproveitou um tema bem vasto. Aquele filme abriu muitos questionamentos (PPE2).

Este trabalho foi desenvolvido com professore(a)s, aluno(a)s e pessoas da comunidade, o filme foi distribuído para toda a comunidade em um evento realizado no ano de 2012 na praça em frente à escola, numa noite de sábado. Neste evento, a escola pretendia mostrar para a comunidade quais os trabalhos que desenvolveram com o(a)s aluno(a)s em relação às expressões artísticas.

Na escola *E1*, além de estar sem professor(a) de Arte, não houve um repasse do material proposto pela SEEJCT para todo(a)s o(a)s professore(a)s, como afirma a PPE1:

Não recebi. Nem mesmo o livro *A África está em Nós*, não foi para o professor de língua portuguesa, então eu não recebi. Algumas vezes eu pegava, né, dos alunos para ler (PPE1).

Cabe destacar dois aspectos: o primeiro é a curiosidade da PPE1 que a leva a pegar os livros do(a)s aluno(a)s para tomar conhecimento sobre o tema, uma vez que os livros vieram da SEEJCT direcionados ao(à)s professore(a)s de História. O segundo aspecto é que mesmo com esse direcionamento (de direcionar os livros apenas para o(a)s professore(a)s de História), a *E2* socializa o material com todo(a)s os professore(a)s para que tenham subsídios para desenvolver um trabalho de educação das relações étnico-raciais. Tanto a curiosidade quanto a socialização do material com todo(a)s o(a)s professore(a)s indicam que as práticas curriculares desse(a)s professore(a)s questionam a concepção fragmentada do conhecimento e a lógica disciplinar do conhecimento, e os fazem partir do livro de História para subsidiar seu trabalho nas outras áreas.

Em relação ao **livro didático adotado pela escola**, apenas o(a)s professore(a)s de História (PHE1 e PHE2) afirmam utilizá-lo para o seu trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais, o que não acontece com o(a)s demais professore(a)s, pois alegam que os livros didáticos de suas disciplinas não trazem elementos para este trabalho. Vejamos:

Eu uso o próprio livro didático, né. O livro didático está tentando incluir [os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana] seguindo uma linha cronológica, tá entendendo? Mas pelo menos, né? Já é alguma coisa (PHE1).

Pelo que eu consegui perceber, por exemplo, esse aqui tem [mostra um dos livros que está à sua frente], esse é um livro do 7º ano. Mas o 8º ano, que aqui infelizmente são coleções diferentes, eu não percebi. Os do 6º ano tem o Reino da Núbia, tem também alguma coisa, mas assim, eu ainda acho muito

pouco. Porém, onde eu vejo com mais, mais intenso é o conteúdo dos livros do 7º (PHE2).

Nos livros de português? [os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana] não estão, não. Não aborda esses assuntos, não (PPE2).

Notamos que no caso do trabalho com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o livro didático não é a principal referência de conhecimentos para o ensino. Para o(a)s professore(a)s entrevistado(a)s, tal fonte, apesar de sua importância, não responde às necessidades como vimos nas falas citadas.

A professora PHE1 expõe seu ponto de vista sobre o silenciamento desses conteúdos nos livros didáticos:

O grande problema começa pelo currículo. Porque se você pensar assim, os outros conteúdos já estão bem mais estruturados, sejam positivistas, marxistas, né. Seja o que for, mas eles já estão mais estruturados no livro didático. E os da África, não (PHE1).

A fala da professora mostra que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda não estão estruturados nos livros didáticos, continuam de certa forma, sendo silenciados. Ou a forma como estão apresentados, por não obedecer aos padrões estabelecidos hegemonicamente enquadrando-se nos paradigmas “positivistas, marxistas” etc., não chega a ser percebida pelo(a)s professore(a)s. Cabe registrar que a ausência ou a falta de estruturação daqueles conteúdos nos livros adotados pela escola, referem-se aos livros que integram a política nacional do livro didático.

É nesse sentido que o(a)s professore(a)s vão buscar em fontes **Outras**, referências pedagógicas para seu trabalho. E nas referências alternativas as fontes **Outras** são as mais diversas: a) **livros paradidáticos**; b) **revistas**; c) **TV**; d) **internet** e, e) **acervo pessoal**, constituído por livros adquiridos pelo(a)s próprio(a)s professores, apostilas da sua formação acadêmica etc.

A PPE1 supre a falta dos conteúdos nos livros didáticos de Português, trabalhando com **livros paradidáticos** que encontra na biblioteca da escola:

A gente trabalha com os gêneros literários. Eles pegam livros na biblioteca, por exemplo, um que falava da história de uma adolescente que era negra, que sofria *bullying* na escola, chamou muito a atenção (PPE1).

A PAE2 que deveria trabalhar os conteúdos de Cultura Afro-Brasileira e Africana na disciplina de Arte afirma que não trabalha com suas turmas este tema em Arte, mas na disciplina de Religião:

Veja bem, veja bem, **por incrível que pareça em Artes eu não trabalho, nunca trabalhei essa questão, não. Afro, não.** Porque, porque... E pode até acontecer, eu nunca observei porque as artes que eu trabalho, geralmente eu faço com eles é reciclando, entendesse? Eu tô sempre na reciclagem disco de vinil, garrafa, tudo o que a gente pega a gente vai reciclando... **Agora quando chega em Religião...** e eu já participei de um congresso do que era com o FURNAPE, foram três semestres cada semestre tinha oito dias de congresso, então nisso aí, foi que já que eu já gostava da estória aí teve que assim, o que eu aprendi, o que eu vi no congresso aí eu trouxe para dentro da sala de aula, entendeu? Aí eu tô sempre pesquisando. Veja o caso dessa novela mesmo. Eu sempre converso com eles na sala de aula. **Eu aproveito a aula de Artes, assim, em Artes é muito difícil, mas em Religião eu tô sempre trabalhando as questões afro. Sempre, sempre.** E se for uma aula de Matemática e eles me perguntarem aí eu paro, seja onde for. Eu paro e não deixo eles ficarem com a dúvida, não (PAE2).

E como não tem livro didático busca suporte em **revistas**, vejamos:

MGF: Esses componentes curriculares estão presentes nos livros que a senhora trabalha aqui na escola?

PAE2: Não.

MGF: Nos livros de Arte, a senhora recebeu livro de Arte?

PAE2: Livro de Artes? Não, não tenho. Mas em Religião, em Religião tem. Aborda muito essa questão, as revistas que eu trabalho com elas, que eu tenho assinatura.

MGF: Então a senhora trabalha religião com base no livro didático ou na revista que a senhora assina?

PAE2: Nas revistas. Elas são trimestrais. Eu recebo em casa.

MGF: Que revista é?

PAE2: Vida Cristã, que é das Edições Paulinas. Se você vier aqui amanhã eu posso trazer as revistas pra você olhar, ela é trimestral aí de três em três meses ela vem, mas eu trabalho dois meses com ela. Ela pra mim, eu trabalho dois meses, entendeu? Pronto agora mesmo eu terminei o conteúdo que falava sobre isso aí, sobre isso aí, sobre as questões étnico-raciais, trabalhei com eles. A que chegou agora em Religião na... em Religião tudo o que vem, essa revista eu só trabalho em Religião. Eu também pesquiso outras coisas também, livros...

A professora busca trabalhar os conteúdos de Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de não dispor de materiais na escola, ela aproveita que trabalha outras disciplinas com as turmas e tenta abordar os conteúdos.

Identificamos em sua fala marcas que expressam a *colonialidade*, seja pela falta de subsídios oficiais para o seu trabalho, seja pelo referencial adotado. Embora não nos detivemos na análise dos conteúdos expressos nos livros didáticos nem na revista utilizada, há

indícios de que o material adotado talvez estimule apenas a tolerância em relação à cultura afro-brasileira e africana como veremos mais adiante. O fato de a referência para o trabalho não ser as religiões afro por si, mas a cristã que não deixa de ser um elemento da *herança colonial* nos currículos, vai repercutir nas práticas curriculares da professora.

A professora afirma ainda que busca referências na **TV**:

A gente tem uma novela agora “Lado-a-Lado” que tá passando agora nesse horário de seis horas da tarde, que eu assisto, justamente, por isso, pra eu ver (PAE2).

Como alternativa à falta dos conteúdos nos livros didáticos, o PPE2 afirma que recorre à **Internet**:

Eu na verdade vou buscar na internet, eu até elaborei uma apostilazinha, né. Não foi nem uma apostila, foi uma biografia com umas quatro folhas, aí pronto. Distribuí com os alunos, né (PPE2).

A PHE1 que tem o subsídio do livro didático também organiza seu trabalho buscando articular seu **acervo pessoal** com os livros adotados na escola:

Aí eu adoto os meus materiais da Universidade, o livro didático, o *A África está em nós* e esse, que também é um didático, Mariana de Melo e Sousa a autora, é da editora Ática que eu comprei porque é muito bom esse livro, deveria ter sido adotado na rede (PHE1).

A articulação entre as diversas referências pedagógicas aparece nas falas de todo(a)s o(a)s professore(a)s, tanto como uma forma de suprir o que falta nos materiais oficiais, como para ampliar as possibilidades de trabalho. Na próxima subseção debruçamo-nos sobre os conteúdos trabalhados a partir das referências pedagógicas adotadas.

4.2.2 Conteúdos para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Embora afirmamos ao longo do texto, em consonância com os próprios movimentos sociais, que não basta a inclusão de novos conteúdos para que se concretize uma educação intercultural e antirracista, não podemos ignorar a importância da inclusão dos conteúdos para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal inclusão decorre das lutas que resultaram na promulgação da Lei nº 10.639/2003, normatizada através de suas diretrizes: o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, como já vimos.

As DCN ao estabelecer o ensino da História e Cultura dos que foram silenciados e invisibilizados nos currículos colonizados ao longo da história em nosso país, rompem com o eurocentrismo e com o imaginário construído pelo *sistema-mundo moderno colonial*. Como

mostra Gimeno Sácristan (1998, p. 148), ao afirmar que a determinação dos conteúdos que compõem o currículo implica em qual “função queremos que se cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir”. Percebemos que tal entendimento nos remete ao fato de que constituir essa seleção curricular representa as tensões, as lutas e os anseios de diversos setores da sociedade e dos Movimentos Negros para ver o negro retratado no currículo escolar de forma positiva, ou seja, uma *opção decolonial*:

Assim, é preciso que a opção descolonial fique clara neste contexto. Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e **em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica** que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade (MIGNOLO, 2008, p. 304 – Grifo nosso).

De acordo com a compreensão da *opção decolonial*, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo, mas colocar esses saberes *vis-à-vis* com os saberes hegemônicos em função do combate ao racismo e à discriminação étnico-racial. Assim, sua intenção é apresentar esses componentes curriculares articulados com a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais. Nesse sentido, estão implícitas as tensões de exterioridade/interioridade a que Mignolo se refere, uma vez que as relações raciais em nosso país se constituem no âmbito da colonialidade de forma hierarquizadora das raças que são forjadas naquele contexto do colonialismo. Para Escobar (2003, p. 63),

La noción de exterioridad no implica un afuera ontológico, sino que refiere a un afuera que es precisamente constituido como diferencia por el discurso hegemónico. Esta noción de exterioridad surge principalmente por el pensamiento sobre el Otro desde la perspectiva ética y epistemológica de la filosofía de la liberación: el Otro como oprimido, como mujer, como racialmente marcado, como excluido, como pobre, como naturaleza.

Nesse sentido, entendemos que construir uma educação das relações étnico-raciais significa horizontalizar tais relações, superando os discursos que criaram o *outro* para subalternizá-lo e valorizando a participação de todos na construção da História.

Assim, consideramos que por um lado, o currículo escolar valida uma seleção cultural, daí a importância em ter estabelecido conteúdos curriculares que possam materializar o objetivo central de promover a educação antirracista e intercultural. Por outro lado, não podemos ser ingênuo(a)s e acreditar que a obrigatoriedade do ensino de determinados

conteúdos, por si, já dá conta de promover as mudanças almejadas pelas lutas dos movimentos sociais.

Há um entrecruzamento de processos, sujeitos e âmbitos que vão atribuir sentidos a tais conteúdos por meio das práticas curriculares e das influências de contextos externos, pois os conteúdos a que nos referimos dizem respeito a saberes epistêmicos que foram negados, silenciados, subalternizados por séculos através do *eurocentrismo* como já mencionamos. Dessa forma, passamos a analisar os conteúdos identificados através dos questionários aplicados ao(à)s professore(a)s sujeitos desta pesquisa.

Os conteúdos sugeridos nas DCN estão pautados em três princípios que trazem desdobramentos e encaminhamentos para todo o sistema educacional do país, são eles: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimentos de Identidades e de Direitos; e Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações. E estão organizados em seis eixos:

1. História Afro-Brasileira
2. História da África
3. Cultura Afro-Brasileira
4. Cultura Africana
5. História e Cultura Afro-Brasileira
6. História e Cultura Africana

Os princípios e os eixos não são, necessariamente, disciplinares, o que denota a complexidade em promover a educação das relações étnico-raciais através do ensino de conteúdos que para serem aprendidos precisam estar relacionados, embora percebamos a ênfase dada à História.

Diante dessas considerações recorreremos ao Questionário do Professor (Anexo II), para identificar quais são os conteúdos trabalhados pelo(a)s professore(a)s. Assim, classificamos os conteúdos como aqueles **Previstos nas DCN** e aqueles **Não Previstos nas DCN**. Consolidamos a relação dos conteúdos trabalhados no Anexo VII.

Para procedermos à análise, primeiramente, debruçamo-nos sobre os conteúdos **Previstos nas DCN**, analisando cada eixo para identificar quais os conteúdos selecionados e quais os silenciados pelo(a)s professore(a)s em suas práticas curriculares.

QUADRO 12 - EIXO I - HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

CONTEÚDOS	SUJEITOS				
	PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
A história dos quilombos, a começar pelo de Palmares.		X	X		X
Datas significativas para a região.					
13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.			X		
20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.		X	X		X
21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.					

FONTE: Questionário de Identificação do(a) Professor(a)

Como é possível perceber os conteúdos do primeiro eixo, **História Afro-Brasileira**, remetem mais aos conteúdos factuais (ZABALA, 1998), ou educacionais (SOUZA, 2009⁵⁹), e são trabalhados por quatro dos cinco professore(a)s.

Os citados conteúdos remetem às efemérides e identificamos que há o silenciamento epistêmico do conteúdo que é justamente aquele que destaca as datas significativas para a região, ou seja, o conteúdo que nos possibilitaria olhar para a História Afro nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Porém, o calendário escolar do Sistema Municipal de Ensino não contempla nenhuma data referente a esta questão e, conseqüentemente, as escolas não as vivenciam.

O Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial também foi silenciado. Sabemos que a negação dos conflitos raciais em nosso país sustentou por muitas décadas o mito da democracia racial, que ao mesmo tempo em que negava a ideia de que as diferenças raciais geravam desigualdades sociais, também semeava o ideal de branqueamento, através do discurso da mestiçagem. A presença do 21 de março como conteúdo previsto nas DCN indica uma luta dos movimentos sociais contra esta acomodação racial da sociedade brasileira.

⁵⁹ Lembramos que a referência Souza (2009) está citada nas Referências deste trabalho como BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, conforme justificamos no capítulo II.

QUADRO 13 - EIXO II – HISTÓRIA DA ÁFRICA

CONTEÚDOS	SUJEITOS				
	PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica.					
A história da ancestralidade e religiosidade africana.		X	X		X
Os núbios e os egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade.		X			X
As civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe.			X		X
O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados.		X	X		X
O papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico.		X	X		X
A ocupação colonial na perspectiva dos africanos.		X	X		X
As lutas pela independência política dos países africanos.			X		X
As ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto.					
As relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora.			X		X
A formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África.			X		X
A diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia.					X
Os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.		X			X

FONTE: Questionário de Identificação do(a) Professor(a).

Os conteúdos do segundo eixo, **História da África**, são conteúdos conceituais (ZABALA, 1998), ou educacionais (SOUZA, 2009), e como conteúdos relativos à disciplina História, foram assinalados pelo(a)s professore(a)s de História. Uma professora de português, a PPE1, assinalou seis conteúdos, mas na entrevista ela revelou que

teve um ano aqui que eu peguei seis disciplinas diferentes da minha área. Aliás, duas eram da minha área e quatro não eram, então eu peguei História, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Religião e Artes. Aí ficava bom pra trabalhar interdisciplinarmente, quando chegava na parte de História é... a questão do negro, não tem como não falar do povo, não tem como falar separado (PPE1).

Assim, os conteúdos assinalados pela PPE1 no questionário nem sempre revelam o seu trabalho na disciplina de Português, mas ao trabalho realizado inclusive nesse ano letivo específico que a professora cita.

Cabe destacar o silenciamento do conteúdo que corresponde à memória histórica dos povos africanos que é repassada pelos anciãos e pelos griots através da tradição oral, que vai de encontro às sociedades da escrita fundadas com o *eurocentrismo*.

A supremacia da palavra escrita em detrimento da oralidade expressa uma relação de poder em torno daquele que detém o conhecimento do código escrito e que passa a contar e a registrar a História dessa forma. Assim, a História passa a registrar apenas um ponto de vista histórico, onde os heróis são sempre aqueles que contam essa História. E as Histórias que eram transmitidas por via da expressão oral nas culturas africanas, por exemplo, são silenciadas, negadas ou, no máximo, restritas à condição de lenda ou folclore. Para os povos africanos, os griots são o elo de ligação entre o passado e o presente, através de suas histórias a ancestralidade se corporifica no presente. O silenciamento desse conteúdo pode apontar para a razão pela qual conhecemos tão pouco a respeito das Histórias *outras* e porque fomos levados a crer na existência de uma História Universal, que no caso, é marcada pela geopolítica do conhecimento, a *eurocêntrica*.

QUADRO 14 - EIXO III – CULTURA AFRO-BRASILEIRA

CONTEÚDOS	SUJEITOS				
	PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
O jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.		X	X		X

FONTE: Questionário de Identificação do(a) Professor(a).

Os conteúdos do terceiro eixo, **Cultura Afro-Brasileira**, são conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998), ou operativos (SOUZA, 2009), e foram assinalados apenas pelo(a)s professore(a)s de História e pela PPE1. Mas nas entrevistas e pelo trabalho desenvolvido pelos outro(a)s professore(a)s percebemos que todo(a)s trabalham com esse eixo de conteúdos. Selecionamos uma fala que representa este eixo de conteúdos:

O objetivo é esclarecer essa questão. E além de esclarecer trazer a questão do respeito, a questão da consciência da descendência dele, não é? E principalmente a questão do respeito, não é? Porque a gente tem obrigação de respeitar as religiões [...], eles respeitam muito os colegas. Pode ter rixa assim, brigas comuns entre eles, mas a gente, não escuta mais um chamar assim, o outro de negro, nem mexer com a cor do colega, né. Eles não fazem mais isso. A gente sempre bate nessa tecla, né (PAE2).

A fala da professora revela mudança nas atitudes do(a)s estudantes, devido ao trabalho desenvolvido nas escolas, ressaltando o respeito para com outro. Chama a atenção que a professora destaca que “sempre bate nesta tecla”, revelando que este é um trabalho de caráter contínuo.

QUADRO 15 - EIXO IV – CULTURA AFRICANA

CONTEÚDOS	SUJEITOS				
	PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais.			X		
As universidades africanas Tímbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI.					X
As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.		X	X		X

FONTE: Questionário de Identificação do(a) Professor(a)

Os conteúdos do quarto eixo, **Cultura Africana**, são conteúdos conceituais (ZABALA, 1998), ou educacionais (SOUZA, 2009), também trabalhados pelo(a)s professore(a)s de História.

É perceptível que estes conteúdos buscam romper com o *eurocentrismo*, mostrando que há produção de conhecimento além dos territórios do norte global. A *colonialidade do saber* tenta negar esses conhecimentos *outros*, e por vezes, faz com que o *eurocentrismo* se aproprie indebitamente deles, como por exemplo, transmitindo a falsa ideia de que o Egito é um território desconectado da África! Por isso, os conhecimentos científicos e filosóficos que contribuem para o pensamento ocidental não seriam africanos, mas de certa forma, ocidentais. A PHE1 reconhece esse fato como podemos ver na seguinte fala:

Bom, eu trabalho o **Egito como uma civilização africana**, porque era uma coisa que não tinha (PHE1).

Os conteúdos desse eixo corroboram com a afirmação de Abdelkebir Khatibi (*apud* MIGNOLO, 2011, p. 135), quando o autor afirma que paralelamente “a las sociedades ‘subdesarrolladas’ existen ‘sociedades silenciadas’”, pois, embora tais sociedades falem e escrevam, não são escutadas pela produção global do conhecimento.

Porque você, pelo menos agora, conhece a História. E antes que você nem conhecia? Você só sabia que na África ou tem fome, ou tem guerra tribal, né, ou tem safári. São as quatro opções, né. Agora pelo menos eles sabem um pouquinho. Se não ficar muita coisa, mas eles já estudaram, já tá aí (PHE1).

Trazer esses conteúdos para a sala de aula significa romper com a geopolítica do conhecimento. A professora PHE1 mostra em sua fala a importância de conhecer a História da África além dos “clichês” que são passados através dos currículos colonizados.

QUADRO 16 - EIXO V – HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

CONTEÚDOS	SUJEITOS				
	PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
Divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da História do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros).			X		X

FONTE: Questionário de Identificação do(a) Professor(a).

Os conteúdos do quinto eixo, **História e Cultura Afro-Brasileira**, são conteúdos conceituais e procedimentais (ZABALA, 1998), ou operativos (SOUZA, 2009), e foram assinalados pelo(a)s professore(a)s de História.

QUADRO 17 - EIXO VI – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA

CONTEÚDOS	SUJEITOS				
	PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
Divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da História mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).			X	X	X

FONTE: Questionário de Identificação do(a) Professor(a).

Os conteúdos do sexto eixo, **História e Cultura Africana**, também são conteúdos conceituais e procedimentais (ZABALA, 1998), ou operativos (SOUZA, 2009), e também foram marcados pelo(a)s professor(a)s de História. Porém, nas entrevistas o PPE2 afirma que elaborou uma apostila com a biografia de várias personalidades negras, incluindo as que estão previstas neste eixo de conteúdos. Vejamos:

Em português eu trabalho com as personalidades negras, as mais conhecidas, né. Mandela, Martin Luter King... (PPE2).

Os conteúdos dos eixos quinto e sexto são também procedimentais e operativos porque eles devem ser divulgados, o trabalho não se encerra após conhecer a biografia das personalidades negras, mas na sua divulgação entre a comunidade.

O(a)s professor(a)s revelam que antes da Lei nº 10.639/2003 havia um desconhecimento sobre temas relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e hoje está-se rompendo com este silenciamento e subalternização dos assuntos referentes a esta temática. Vários temas têm sido abordados nas aulas como vemos nas falas acima. Vale destacar algumas falas do(a)s professor(a)s sobre os conteúdos **Previstos nas DCN**:

Antes você só sabia da África é... aqueles clichês: a *África da fome, da AIDS*, ou do... do... *dos Safáris*, né (PHE1).

Eu trabalho basicamente a discriminação, o racismo, o preconceito (PPE1).

Os valores culturais, a questão do sincretismo religioso agora são trabalhados (PHE2).

Como conteúdos **Não Previstos nas DCN**, apareceu o *Black English*, introduzido pelo PPE2 nas aulas de Inglês que ministra na escola:

Em inglês eu trabalho o *Black English*. O *Black English*, que é um pouco diferenciado, né. Que é o inglês da periferia, que se a gente for analisar direitinho tem algumas diferenças, com relação ao vocabulário, pronúncia... (PPE2).

O PPE2 mostra que nas aulas de Língua Portuguesa tem pouco espaço para trabalhar as questões referentes à educação das relações étnico-raciais. O professor nesse trabalho procura relacionar as aulas de inglês com as biografias de personalidades negras que levantou para desenvolver seu trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais.

Percebemos pelas falas do(a)s professor(a)s indícios de uma prática decolonial em construção ao contemplar os conteúdos propostos pelas DCN e ao avançarem em busca de mais referências e tratarem mais conteúdos que favoreçam a promoção da educação antirracista e intercultural.

Embora a maioria dos conteúdos previstos tenha sido marcada pelo(a)s professore(a)s de História, o objetivo das DCN em pauta nos remeteria ao Enfoque Globalizador, pois para Gomes (2008, p. 81), “a discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as *relações étnico-raciais*” (Grifo da autora).

Percebemos em tais DCN uma preocupação em relação às formas de organização, ao estabelecer que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras**” (BRASIL, 1996, Art. 26A, § 2º - Grifo nosso).

Tal preocupação em definir áreas disciplinares preferenciais pode estar pautada na experiência dos Temas Transversais, definidos pelos PCN no final dos anos 1990, que deveriam estar em todas as áreas ou disciplinas, mas que na prática continuaram sendo silenciados. Porém, como pudemos perceber nas falas do(a)s professore(a)s, suas práticas curriculares buscam ultrapassar a organização meramente disciplinar no trato dos conteúdos identificados.

Os próprios conteúdos, especialmente dos eixos III, IV, V e VI, remetem à interdisciplinaridade ou mesmo à transdisciplinaridade (ZABALA, 2002), uma vez que ensinam a mobilização de conceitos, de procedimentos e de atitudes no trabalho com tais conteúdos. A seguir, abordamos como o(a)s professore(a)s tratam esses conteúdos que foram identificados e caracterizados nesta subseção.

4.2.3 Trato dos Conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: refletindo sobre Espaço, Tempo e Forma

Nesta seção nos dedicamos a identificar e caracterizar como o(a)s professore(a)s tratam os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir das dimensões do **espaço** (dentro e fora da escola), do **tempo** (previsto e não previsto no planejamento pedagógico) e da **forma** (decolonial ou colonizadora, ou seja, problematiza ou silencia as tensões raciais manifestadas).

Olhar para as práticas curriculares focando os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana faz-nos concordar com Mignolo (2008, p. 307) quando afirma que a opção decolonial “demanda ser epistemicamente desobediente”, até porque o trato desses

conteúdos pode levar à superação do *eurocentrismo* e dos pilares que deram sustentação ao discurso da Modernidade – a racialização e a racionalização (QUIJANO, 2005).

Como vimos no capítulo II, o **espaço** escolar é um dos condicionantes da prática curricular, então fomos identificar quais espaços da escola o(a)s professore(a)s utilizam para trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O(a)s professore(a)s apontaram três espaços no interior da escola: a) as **salas de aula**; b) o **pátio**; c) a **biblioteca** e um espaço fora da escola: d) a **comunidade**.

Observamos nas visitas às escolas que a organização tradicional do espaço escolar prevalece: corredores, salas de aula, sendo as salas de aula geralmente organizadas de forma tradicional com bancas enfileiradas diante do quadro e da mesa do(a) professor(a), porém o(a)s professore(a)s buscam adequar os espaços disponíveis para realizar seu trabalho, como vemos a seguir:

No espaço da sala de aula:

Eu dividi eles em grupos na sala, aí eles fizeram cartazes, cartazes abordando justamente a questão racial. Aí o que que eu fiz? Eles produziram cartazes, aí eu disse: “agora vocês vão apresentar nas outras salas”. Aí eles produziram os cartazes e apresentaram nas outras salas (PHE1).

No pátio da escola:

Terminou a aula ali, vai ser o intervalo aqui. Se no meio do caminho eu vir uma situação dessa [de desrespeito racial, ou mesmo de racismo], eu paro. Eu vou lá. Eu vou ver. Não pode. A gente não pode fechar os olhos pra isso, não. Porque se fechar está contribuindo, não é? (PPE1).

Na biblioteca da escola:

Um dia desses, eu fui lá [na biblioteca] e disse: “Oh, Marcelo eu queria que você separasse pra mim livros que falassem de pessoas negras”. Ele achou muitas coisas que tinham a ver, coisas lindas! (PPE1).

Fora da escola, na comunidade:

Esse ano, nós vamos abrir mais ainda, vamos exibir o filme para toda a comunidade, quer dizer um trabalho que estava só dentro da escola, vai entrar na casa de todo mundo. É assim que a gente vai mudando as relações étnico-raciais. Trabalhando sempre, todo dia e com todo mundo (PAE2).

Percebemos nesses trechos como o espaço escolar é utilizado, a **sala de aula** nem sempre fica com as bancas enfileiradas, os alunos também trabalham em grupos e vão se apresentar em outras salas.

Como a **biblioteca** é pequena a professora pediu para que o bibliotecário fizesse o levantamento das obras que tratassem da educação das relações étnico-raciais para trabalhar com o(a)s estudantes. Segundo a fala do(a)s professore(a)s ele(a)s estão atento(a)s e o trabalho para a educação das relações étnico-raciais se estende pelos **pátios da escola, no recreio**, ou onde “houver necessidade” (PAE2).

E por fim, a praça diante da escola *E2* funciona como uma extensão da mesma, onde se mostram e se desenvolvem trabalhos, não apenas com o(a)s aluno(a)s, mas com toda a **comunidade**.

Em relação ao **tempo** curricular os dados apontam para uma provável desvalorização de tão importante recurso pedagógico, pois o(a)s professore(a)s sentem grande dificuldade em mensurar quanto tempo utilizam tratando da educação das relações étnico-raciais e dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mesmo os professores não sabendo exatamente quantificar esse tempo, procedemos a uma interpretação qualitativa ao buscar entender como esse tempo (mesmo difuso) é utilizado. Assim, caracterizamos o tempo curricular como **Previsto** ou **Não Previsto**. O tempo previsto está condicionado ao roteiro proposto pelo livro didático, pelas outras fontes utilizadas pelo(a)s professore(a)s e também pelas efemérides, vejamos:

Eu procuro seguir a estrutura do livro... o 7º ano é onde eu encontro mais conteúdos dá pra passar um mês, por aí trabalhando (PHE1).

Eu trabalho o ano todo. Por exemplo, em religião, cada revista eu trabalho dois meses (PAE2).

Eu gosto muito de pegar as datas comemorativas, eu acho muito marcante trabalhar assim. Quais? Abolição, Dia da Consciência Negra (PPE1).

Todo(a)s o(a)s professore(a)s alegaram trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o ano inteiro, mesmo que não apareçam em seus planos de aula, assim percebemos o espontaneísmo nas práticas curriculares e caracterizamos que o que existe é a utilização do tempo **Não Previsto**:

Na hora que surgir a dúvida, eu “tô” ali pra explicar e mostrar a eles (PAE2).

A dificuldade em precisar o tempo curricular utilizado com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira está ligada à própria organização curricular em relação ao currículo prescrito. Isto é, o(a)s professore(a)s de História seguem o que prescreve o livro didático; se em um ano/série há mais conteúdos, então naquelas turmas haverá mais trabalho.

Outra questão relevante é que embora a disciplina de História traga mais conteúdos, sua carga horária corresponde a um terço da carga horária de Português, a qual não traz conteúdos prescritos, como vimos na fala do(a)s professore(a)s na primeira subseção desta parte do trabalho. Assim, concluímos que o silenciamento sobre a questão racial não foi significativamente quebrado. Pela estrutura estabelecida o trabalho fica restrito apenas à disciplina de História que possui uma carga horária igual à de Arte (que não segue nenhuma prescrição) – 2 horas aula por semana, enquanto que Português que tem uma carga horária maior – 6 horas-aula por semana, também não possui prescrição.

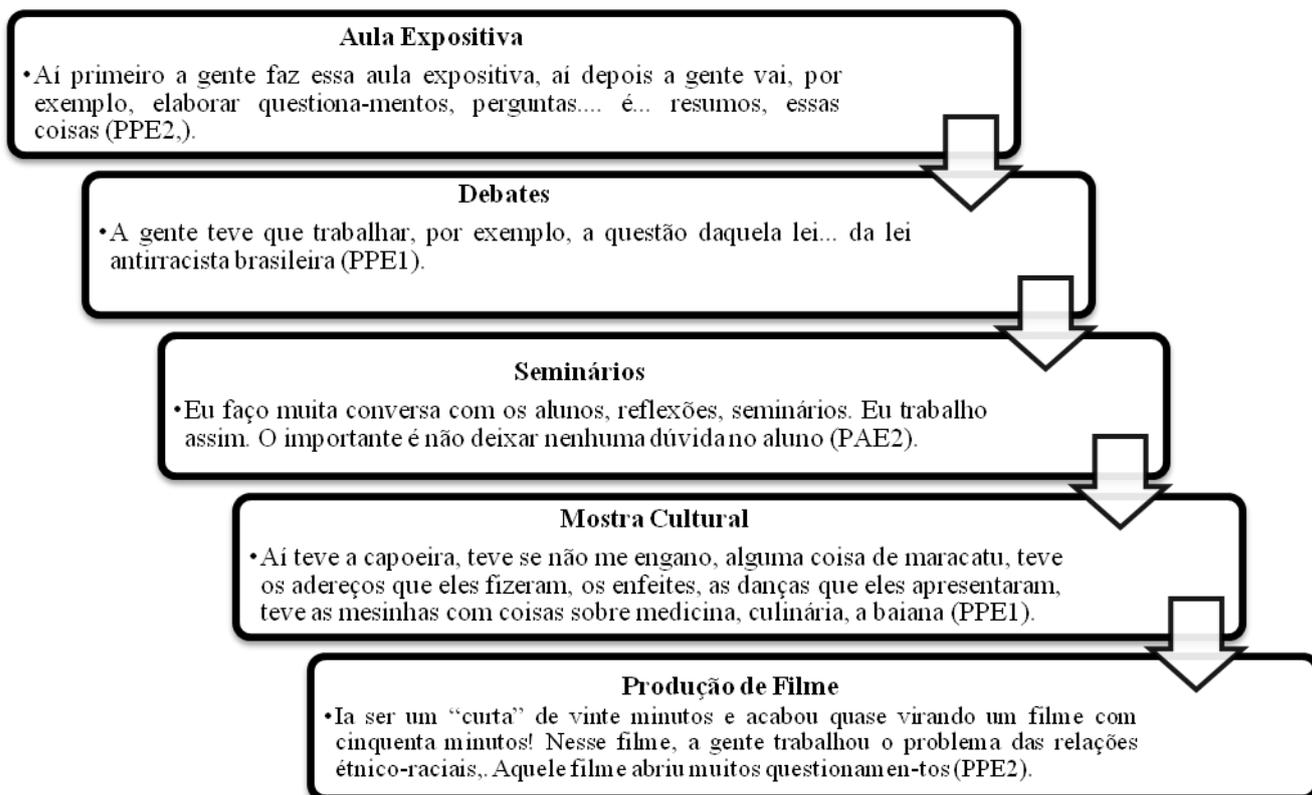
O(a)s professore(a)s não se remeteram ao tempo utilizado nas atividades que realizam em sala de aula normalmente, ou na preparação de mostras culturais e de desenvolvimento de projetos. Mas afirmam que não deixam passar questionamentos do(a)s estudantes, como podemos ver na fala a seguir:

Eu não deixo passar nenhuma situação dessa na minha sala de aula, eu paro tudo o que estiver fazendo (PPE1).

Daí a importância de nos debruçarmos sobre as **formas** como o(a)s professore(a)s desenvolvem atividades no cotidiano escolar que abordam a temática em questão. Como nos mostra Souza (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, p. 57), “a prática é uma teoria em ação”, por isso não podemos restringir o estudo sobre as práticas curriculares aos conteúdos a serem ensinados. Mas é de suma importância, segundo Ferreira e Silva (2013), discutir as epistemologias que se fazem presentes na metodologia da escolha dos conteúdos, nos conteúdos selecionados e nos silenciados, nas formas de tratar os conteúdos centrais e nos conteúdos periféricos das práticas curriculares.

Assim, identificamos as principais atividades desenvolvidas pelo(a)s professore(a)s no trato dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: a) **aula expositiva**; b) **debates**; c) **seminários**; d) **leitura de textos**; e) **consultas ao dicionário**; f) **atividades em grupo**; g) **visitas à biblioteca escolar**; h) **desenvolvimento de Mostra Cultural** e i) **produção de filme**. Destacamos na figura a seguir algumas das atividades citadas.

FIGURA 10 - ATIVIDADES



Para o(a)s professore(a)s, estas atividades podem se articular nas diversas disciplinas, quem utilizou o dicionário para que o(a)s estudantes conhecessem as palavras africanas incorporadas ao nosso vocabulário foi a professora de História (PHE1) e não a de Português! Até chegar à Mostra Cultural ou à Produção do Filme, o(a)s professore(a)s passam pelas outras atividades.

As atividades elencadas pelo(a)s professore(a)s, porém, não foram suficientes para identificarmos que epistemologia orienta suas práticas, por isso sentimos a necessidade de perguntar se o(a)s professore(a)s já se depararam com alguma situação de desrespeito em relação à questão racial e como agiram. Só então pudemos caracterizar a forma de suas práticas em duas perspectivas: a) **Decolonial** e, b) **Colonizadora**. Identificamos em três professore(a)s indícios da perspectiva Decolonial conforme os trechos abaixo:

Gente, por que isso? Não isso não pode, eu não aceito isso aqui, não. Aí eu começo, sabe? Eu não deixo passar. Porque tem gente que faz vista grossa, viu? (PPE1).

“Professora, fulano me chamou de ‘nêgo’”. Calma, vamos conversar agora, eu posso tá trabalhando qualquer programa no quadro. Eu paro e ali eu vou tirar a dúvida, não deixo pra amanhã, não. Resolvo na hora, entendeu? Aí vou conversar fazer as comparações entre eles e mostrar o que a gente vinha

fazendo, a gente não trabalhou tanto, será que eles estão esquecidos, né? (PAE2).

Aí justamente, a gente procura conscientizar o aluno que não é assim que se trata o outro, é preciso ter respeito e igualdade (PPE2).

As falas acima mostram uma preocupação do(a)s professore(a)s em estar sempre sensibilizando o(a)s estudantes para o respeito com o outro, com as diferenças. Porém, não fica muito claro o que é uma situação de desrespeito, e a postura **Colonizadora** emerge, como nos trechos abaixo:

PHE1: Existem aquelas brincadeiras... né, tal... “Ah, só porque eu sou negro!”, “a senhora já vem pra mim, só porque eu sou preto”, não sei o quê, aquelas brincadeiras...

MGF: E essas “brincadeiras” de alguma forma, são tomadas com o sentido pejorativo, que baixa a autoestima do aluno, a senhora já percebeu?

PHE1: Não. É mais no sentido de ser “levado”, né. Mas não baixa a autoestima, não (PHE1).

Nessa parte da entrevista, vemos a tensão *colonialidade/decolonialidade*, pois certas atitudes ainda são consideradas meras brincadeiras que não merecem ser problematizadas, mantendo a mesma estrutura racial, pois tais brincadeiras como vimos, não se referem aos aluno(a)s branco(a)s! Vejamos a fala a seguir:

Porque existia também muito isso, a gente sabe, **de uma criança ser discriminada ela baixar a cabeça e ficar calada**. Eu tenho um aluno assim justamente esse que ficava rindo comparando o irmão com o professor (que é negro) e ele também é negro! (...) Ele é um pouquinho mais claro que o irmão, mas ele não se acha negro. No entanto, na sala de aula os meninos ficam fazendo *bullying* com ele (...) E... aí quando foi nessa parte que **eu estava contando, nesse drama do negro, na questão do chicotear e tudo**, aí os meninos olhavam pra Jeferson: “Eita, Jeferson, era tu visse!” “Era tu, neguinho safado” e não sei o quê. **E eu vejo Jeferson calado, sem reagir, sem se defender, ou então fica rindo também. Tem um problema psicológico! Não é normal isso**. Uma vez eu disse: “Jeferson, você vai ficar aqui na frente”. A estima dele está melhorando um pouco, já foi muito pior. Ele se contentar em ser aquela pessoa que todo mundo ri, ele achava... não sei se realmente achava. Mas ele fazia esse papel de fazer o povo rir, ser o palhaço. “Oh, Jeferson, é isso que você quer, meu filho?”. **O pai dele é negro, a mãe dele é negra, já vieram aqui, são pessoas excelentes** e que querem uma boa educação pra ele, mas eu acho que falta alguma coisa, não sei. “Oh, Jeferson, eu não vou deixar você ser o palhaço da sala, não. Eu quero que você seja um dos melhores alunos daqui. Meus olhos estão sobre você, não pra ficar lhe perseguindo, mas eu quero lhe ajudar”. **Aí ele me adora me chama de tia, me chama de mãe** (PPE1 – Grifo nosso).

Na fala acima, a professora conta que levou um texto para sala de aula em que o negro é tratado de forma subalternizada e imediatamente o(a)s estudantes começam a galhofar de

um estudante negro da turma, que regido pela *colonialidade do ser* sente-se envergonhado e acaba também rindo com a situação. A professora, então, diz que o estudante precisa elevar sua autoestima, ele não pode permitir que os outros riam dele, assumindo a mesma postura colonizadora que despeja sobre o subalternizado a responsabilidade pela sua condição subalternizada. Em nenhum momento a professora questiona sua prática de ter levado um texto em que o negro aparece nessa condição subalternizada, em vez de levar um em que ele estivesse em uma situação heroica ou algo que o valha.

Na referida fala percebemos que, aparentemente, a intenção não condiz com a prática, ou seja, o referencial adotado para tratar da questão do negro foi infeliz, uma vez que, obediente epistemicamente, reforça a hierarquização racial. Além disso, a professora joga para o aluno negro a responsabilidade de não permitir que os outros zombem dele. E quando a professora se coloca na posição de “a redentora”, como era considerada a Princesa Isabel por ter assinado a Lei que “libertou” os escravos, fica orgulhosa pela atitude subalterna do aluno considerá-la alguém tão próximo como da família (tia, mãe).

Tal postura revela que, na *diferença colonial*, as tensões *colonialidade/decolonialidade* não partem apenas de fora, por exemplo, de imposições, mas pode estar interna ao sujeito; a *colonialidade do poder* e *do ser* nesta situação é latente. Há outra fala que revela essa tensão interna:

Ele, assim, ele assumia [sua religiosidade de matriz afro]. Ele tinha aquilo ali como a religião da família, porque era a religião da família, na verdade ele morava com o avô, que era pai-de-santo, mas ninguém podia dizer nada que ele ficava bravo na sala de aula (a professora ri). Ele assumia, agora ninguém podia olhar pra ele, que ele já ia brigando. **Porque ele achava que aquilo não era uma coisa normal** no dia-a-dia, né? (PAE2 – Grifo nosso).

Nesta fala podemos questionar: **quem realmente não acha normal a religiosidade do aluno?** A própria palavra utilizada “normal” corresponde a uma escolha colonizadora: quem define o que é normal? O que corresponde à norma, ao padrão estabelecido? Tal fala refere-se justamente à professora que trabalha as religiões de matriz afro, a partir de uma revista cristã. Ela conta que um aluno de religiosidade de matriz afro ficava chateado se alguém falasse a respeito. A professora atribui ao estudante a responsabilidade de o próprio “não achar normal” sua crença e da sua família, evidenciando por meio do preconceito embutido em sua fala a *colonialidade do poder*.

As questões identificadas nas práticas curriculares mostram as tensões vivenciadas na e pela *diferença colonial*. O(a) mesmo(a) professor(a) que quer combater o racismo através da

educação das relações étnico-raciais é fortemente influenciado pela *herança colonial* e ratifica a *colonialidade do poder e do ser* em suas práticas.

Foi a partir dessas ambiguidades identificadas nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s que questionamos sobre as dificuldades em trabalhar com a questão da educação das relações étnico-raciais. O(a)s professore(a)s responderam que entre as dificuldades estão o desconhecimento sobre as temáticas e a dificuldade em trabalhar diretamente com as identidades negras.

A dificuldade era que a gente conhece muito pouco (PPE2).

O pai dele é negro, a mãe dele é negra, já vieram aqui, são pessoas excelentes e que querem uma boa educação pra ele, mas eu acho que falta alguma coisa, não sei (PPE1).

Notamos que há uma carência de subsídios materiais e epistêmicos para dar sustentação às práticas curriculares segundo as falas do(a)s professore(a)s. Porém, apesar das dificuldades, fica evidenciada a percepção de mudanças importantes a partir das práticas curriculares já desenvolvidas, tais como a possibilidade de conhecer a História de uma forma mais ampla, não apenas, a História dita universal, assim como perceber que com o desenvolvimento do trabalho brigas e xingamentos entre os alunos tomando a questão racial têm diminuído nas duas escolas e, o mais interessante, a construção de identidades negras positivas, como evidencia a fala abaixo:

E aí algumas meninas que eram tímidas, ela não participavam de nada. Quando a gente vivenciou este projeto, foi uma coisa maravilhosa **porque elas se redescobriram, elas começaram a se pentear, se colorir, se enfeitar, a se destacar! (...) Elas começaram a se ver assim... é... como que se conscientizou, né: “Eu contribuí com tudo isso?”, o meu povo, a minha raça, a minha gente... “Eu sou linda!”**, tá entendendo? (PPE1).

Nesta fala, a professora revela o entusiasmo causado pelo trabalho desenvolvido na escola, as mudanças que tem proporcionado, e como o(a)s professore(a)s envolvido(a)s veem as transformações alcançadas pelas suas práticas.

Embora o(a)s professore(a)s se esforcem para pesquisar, estudar etc., a condição epistêmica afro não fica integralmente contemplada nas práticas curriculares, apesar dos avanços. A *herança colonial* ainda exerce grande força nas tensões *colonialidade/decolonialidade*. Vemos que a política curricular, tanto em sua dimensão global como local, avança e retrocede em direção à construção de uma educação antirracista e intercultural. Não podemos afirmar que as políticas e práticas caminham no sentido de uma educação intercultural crítica nem funcional apenas, mas ambas; caminham na fronteira.

CONSIDERAÇÕES - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A DIFERENÇA COLONIAL NAS PRÁTICAS CURRICULARES

*O Hoje é o irmão mais velho do Amanhã,
e a Garoa é a irmã mais velha da Chuva.*
(Provérbio Africano)

Nestas considerações propomos retomar o problema da pesquisa para evidenciarmos as respostas encontradas. Para tanto, construímos nossas considerações olhando inicialmente para as políticas e práticas curriculares em seu nível global e local. Em seguida, mostramos a contribuição desta pesquisa em relação àquelas analisadas no cenário educacional nacional a partir do levantamento da ANPED. Refletimos sobre os sentidos da educação das relações étnico-raciais encontradas nas práticas do(a)s professore(a)s sujeitos desta pesquisa. E, por fim, apresentamos os desafios, por nós, identificados para a consolidação de uma educação antirracista e intercultural, bem como os questionamentos que foram suscitados a partir da pesquisa.

Debruçamo-nos sobre o olhar do(a)s professore(a)s sujeitos desta pesquisa em relação às suas práticas curriculares, entendendo que essas práticas estão em sintonia com o provérbio que abre este capítulo, práticas estas referenciadas nos saberes adquiridos nas mais diversas fontes e que orientam os trabalhos com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que representam ações que expressam parte da caminhada. Uma vez que ainda estamos construindo o caminho da *decolonialidade*, ou seja, da implementação da educação das relações étnico-raciais, por isso não podemos subestimar a importância dos passos dados no Hoje, nem subestimar o poder vivificador da Garoa!

As lentes teóricas dos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* em diálogo com a práxis dos movimentos sociais pela emancipação das populações negras no Brasil nos auxiliaram a produzir uma reflexão crítica das implicações da política de ações afirmativas na política curricular, mais especificamente nas práticas curriculares narradas pelos(as) professores(as) sujeitos(as) desta pesquisa, focando na educação das relações étnico-raciais através do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No Brasil, a atuação dos Movimentos Sociais Negros foi determinante para a revelação de que o racismo regula(va) as relações sociais existentes nas bases da sociedade. As mobilizações sociais foram decisivas para formalmente o país assumir que é afetado pelo racismo. Percebemos, assim, que os Movimentos Sociais Negros e outros setores da sociedade estão em um processo de afirmação da sua *condição epistêmica*, provocando uma

desobediência epistêmica e influenciando a dinâmica de elaboração de políticas *outras* no seu teor e na sua finalidade, evidenciando uma defesa de identidade *na* política e não, meramente, de política *de* identidade.

Entre tais políticas, vimos que a promulgação da Lei nº 10.639/03 é resultado advindo de dois séculos de lutas protagonizadas pelos sujeitos que resistiram à colonização e continuam lutando pela *decolonialidade*, o que nos permite afirmar que o ritmo de promoção de equidade neste campo ainda está lento. Apesar do ritmo lento, consideramos que tal dispositivo materializa enquanto proposta uma cosmovisão *outra*, direcionada para a de(s)colonização dos currículos escolares que ainda encontram-se referenciados numa epistemologia eurocêntrica, o que em alguns casos revela-se em *racismo epistêmico* (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013).

Vemos indícios da influência das Teorias Críticas e Pós-Críticas nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s quando identificamos nas falas a presença dos conteúdos curriculares que contemplam elementos de uma epistemologia *outra*, buscando romper com a hegemonia do *eurocentrismo* nos currículos e contribuindo para a afirmação de identidades negras femininas.

Por isso, não abrimos mão de buscar compreender o currículo em suas dimensões global/local, refletindo sobre os efeitos das teorizações, das políticas e das práticas curriculares. Nesse aspecto, percebemos um avanço desta pesquisa em relação ao levantamento que fizemos das pesquisas apresentadas nos últimos dez anos na ANPEd, pois por meio da abordagem teórica utilizada conseguimos olhar para a política curricular de uma maneira articulada em que identificamos tensões nos seus diversos âmbitos, tanto global como local.

Especificamente no âmbito das práticas pudemos perceber que as questões de Identidade e de Silenciamento ou Negação (categorias que utilizamos na análise das pesquisas) não se materializam de forma pura pelo desenvolvimento de um projeto ou de uma política. Não existe tal pureza, um trabalho produz identidades negras positivas e outro que silencia e nega as identidades negras. Em nossa pesquisa, identificamos que as práticas curriculares do(a)s professore(a)s são contaminadas por ambas expressões. Um(a) mesmo(a) professor(a) através de suas práticas curriculares tanto afirma como nega identidades negras, expressando o conflito *colonialidade/decolonialidade* presente nas diversas referências mobilizadas em suas práticas.

Consideramos que também pudemos chegar a este resultado devido ao uso das lentes teóricas adotadas, especialmente por entender que a *diferença colonial* representa este espaço

de fronteira, onde o conhecimento *outro* se constitui. Não quer dizer que o conhecimento *outro* será a expressão do que os subalternizados almejavam, mas que é neste espaço de tensão onde se materializa a *interculturalidade*, onde se inicia a *decolonialidade*.

As tensões geradas por diversos segmentos da sociedade sobre o currículo mostram que a *colonialidade* em seus diversos eixos e a *decolonialidade* têm convivido de forma conflituosa ao longo dos anos. Interrogar a cosmovisão de uma sociedade urbana, masculina/*hetero*, branca, cristã, em nome da pluralidade étnico-racial e da *diferença cultural* tem levado à introdução dessas perspectivas no campo educacional. Criando um movimento de crítica em relação às diferenças, de modo que categorias como *raça* e *negro* passam a assumir novos significados. É nesse sentido que as Teorias Pós-Críticas do currículo se materializam em saberes *outros* que exercem pressão para serem incorporados à política curricular nacional.

Consideramos que as políticas e práticas curriculares em relação à questão étnico-racial em alguns momentos se aproximam de um projeto de *Educação Intercultural Crítica*. Inclusive, esse foi o pressuposto que abalizou nosso olhar a partir do aprofundamento sobre as condições de produção dos textos legais das DCN, pois percebemos elementos de um projeto *outro* de sociedade.

A *Interculturalidade* na sua perspectiva crítica é exaltada ao evidenciar as conquistas em relação à questão étnico-racial, enfrentando a *colonialidade*, principalmente ao combater o silêncio imposto historicamente aos povos subalternizados e às suas diferenças. Por isso, as políticas e práticas curriculares, em boa medida, carregam elementos que questionam fundamentos do padrão hegemônico de poder.

Em outros momentos, no entanto, as políticas e práticas curriculares assumem a perspectiva funcional da *Interculturalidade* devido aos limites impostos à sua real materialização, tais como: a falta de formação para o(a)s professore(a)s; a citada ausência de conteúdos nos livros didáticos; ao tempo previsto para o trabalho com esta temática e às referências que subsidiam as práticas curriculares, muitas vezes marcadas pela *colonialidade*.

Os limites destacados apontam para a fragmentação da implantação da política para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelos sistemas de ensino. No caso de Caruaru – PE os dados revelam que nem a SEEJCT nem o CME cumprem satisfatoriamente as determinações previstas nas DCN (BRASIL, 2004a), mas o(a)s professore(a)s é que vão ser os protagonistas da implementação da referida política.

Em nossas análises, identificamos que aspectos propositivos da Lei nº 10.639/2003, expressos nas DCN (BRASIL, 2004a, 2004b), estão presentes nas práticas do(a)s professore(a)s, as quais superam as práticas meramente denunciativas das políticas *de* identidade, expressando a perspectiva da identidade *na* política:

- vimos nas falas do(a)s professore(a)s que o(a)s estudantes, em seus conflitos, diminuíram a utilização da questão racial, como apelidos, para atingir o outro. Assim, os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros são descentrados contribuindo para a horizontalização das relações raciais;

- identificamos que o(a)s professore(a)s abordam os conteúdos dos seis eixos previstos nas DCN que contemplam tanto os aspectos da História como da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dessa forma, ensaia-se a superação do *eurocentrismo* contemplando a diversidade de histórias e culturas que constituem o nosso país;

- vimos que o(a)s professore(a)s buscam promover a democratização do saber, pois de acordo com ele(a)s os conteúdos trazidos pelos livros didáticos ainda não contemplam a distribuição igualitária dos conteúdos. Assim, ele(a)s se utilizam de fontes *outras* para contemplar os conteúdos sobre as questões afro-brasileiras e africanas;

Os aspectos citados mostram que as práticas curriculares do(a)s professore(a)s em boa medida respondem positivamente aos três princípios explicitados nas referidas DCN: *consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.*

Por isso, concordamos com Walsh (2008), e entendemos a *interculturalidade* como uma estratégia ética, política, pedagógica e epistêmica, pois além de questionar a *colonialidade* presente na sociedade promove o reconhecimento de saberes *outros* que estavam silenciados e que eram subalternizados, saberes estes fundados em outras bases epistemológicas, políticas e pedagógicas que, a nosso ver, corroboram para a construção de uma sociedade com valores mais justos e equânimes, na qual as matrizes culturais que forjam a sociedade brasileira e fortalecem a democracia no país são respeitadas.

Porém, a *herança colonial* não deixa por menos e o(a)s professore(a)s mesmo apoiado(a)s nas melhores intenções acabam por manifestar a *colonialidade* em vários momentos de suas práticas, seja quando adotam um referencial da *colonialidade* para o seu trabalho sem a devida problematização (como, por exemplo, no caso da revista cristã para trabalhar as religiões de matriz afro, o que leva a professora PAE2 a identificar as religiões de matrizes africanas como não sendo normais), ou ainda, quando a professora PPE1 assume a

postura de *redentora* ao mesmo tempo em que cobra do aluno vítima de preconceito e racismo uma reação à condição que lhe é imposta.

Entendemos que se a *diferença colonial* representa as tensões entre a *colonialidade/decolonialidade*, podemos afirmar que os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares apresentam um caráter interseccionista, ou seja, as práticas são tensionadas permanentemente num território de disputas, como os teóricos do campo curricular chamam a atenção. As políticas e práticas curriculares são interculturais tanto na perspectiva funcional como crítica simultaneamente. Caminham na fronteira se contaminando ora pela *decolonialidade*, apontando para um caminho *outro* devido aos avanços já alcançados, aos limites já superados; ora se contaminando pela *colonialidade*, devido às reações que praticam cada vez que a voz de um silenciado se faz ouvir, cada vez que um saber subalternizado exerce sua condição epistêmica e alcança espaço nos currículos já não tão monoculturais assim.

Os desafios por nós identificados para a consolidação de uma educação intercultural e antirracista suscitaram as questões a seguir:

a) a formação do(a)s professor(a)s, tanto inicial como continuada – Como tem sido contemplada a educação das relações étnico-raciais? Que subsídios o(a)s professor(a)s têm recebido para trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? A formação docente tem rompido com a obediência epistêmica ao eurocentrismo e se aberto às epistemologias outras?

b) as referências pedagógicas – Como os livros didáticos podem abordar tais conteúdos de uma maneira que o(a)s professor(a)s sintam-se contemplados nas mais diversas disciplinas e não apenas nos livros de História?

c) o silenciamento em torno dos conteúdos que denunciam a luta contra o racismo em nossa sociedade – O que este silenciamento significa? Quais são as datas significativas para as comunidades afros em torno das escolas, onde se desenvolvem trabalhos para a educação das relações étnico-raciais, tanto no âmbito global como local das políticas curriculares?

d) a superação do urbanocentrismo – A escola situada no meio rural, por ser um espaço duplamente silenciado, como mencionamos no início deste trabalho, apresentaria práticas tão *decoloniais* quanto uma escola situada no meio urbano?

e) a construção de pedagogias *outras* – Que pedagogias antirracistas já construímos? A que distância estamos de uma *Pedagogia Decolonial*?

Diante dos limites que identificamos e das questões que permanecem em aberto, percebemos que a educação das relações étnico-raciais integra uma política curricular

intercultural, tanto no âmbito global como local. Porém como ela se apresenta simultaneamente nas perspectivas Crítica/Funcional, vemos que a ruptura com a hierarquização racial, a decolonização dos currículos monoculturais, é uma questão de desobediência epistêmica em níveis ampliados, ou seja, é necessário que atinjam desde as referências que dão sustentação às práticas curriculares do(a)s professore(a)s, passando pelo nível global das políticas, incluindo toda a rede que envolve o universo escolar e a comunidade onde cada escola está inserida.

As tensões entre *colonialidade* e *decolonialidade* produzem práticas curriculares intersectivas, que ainda carecem de ser ampliadas para os níveis dos sistemas de educação, para contribuir na construção de uma sociedade racialmente democrática e criticamente intercultural.

REFERÊNCIAS

- ÁFRICA DO SUL. **Declaração Visão para o Século XXI**. 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, Durban – ZA. Disponível em: <http://www.social.mg.gov.br/documentos/Conselhos/cnn/durban.pdf>. Acesso em 31/05/2011.
- ALMEIDA, L. A. A. **Políticas Curriculares para a Formação de Professores e Processos de Reformulação Curricular nas Instituições de Ensino Superior**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2008.
- AMARAL, A. C. T. Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola a partir das falas das crianças. GT 21 Anped. **Anais**. Natal, RN, 2011.
- AMORIM, R. M. **As Práticas Curriculares Cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais em escola da rede municipal de ensino do Recife**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 99-110.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, pp. 99-116. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática Pedagógica e Formação de Professores: João Francisco de Souza**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- BATISTA, M. F. O. A Contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na Construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. (Org.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em 20/05/2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10/06/2011.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3**, de 10 de Março de 2004a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. PR/CASA CIVIL. **Decreto nº 4.886**, de 20 de Novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.

BRASIL. PR/CASA CIVIL. **Mensagem nº 7**, de 09 de Janeiro de 2003. Veta parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº-259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 169-194.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**: Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, J. M. Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas que Atravessam os Currículos. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, R. T. Interculturalidade Objeto de Saber no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos. In: 27ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18. **Anais**. Caxambu – MG, 2004.

CASHMORE, E. et al. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CÉSAIRE, A. **Discours sur le colonialisme**. Paris: Réclames, 1950.

CRUZ, C. J. Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre tensões, sentidos e práticas. GT 21 Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2010.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Colombia, nº 01, enero-diciembre, 2003, p. 51-86.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

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

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes – Vol. 2** No limiar de uma nova era. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, J. E. **Ocupação Humana do Agreste Pernambucano**: Uma abordagem antropológica para a história de Caruaru. Caruaru, PE: Ideia, 2001.

FERREIRA, J. E.; SILVA, P. R. F. **Do Barro à Expressão Artística**: Representações Conceituais do Trabalho Artesanal no Alto do Moura – Caruaru – PE. Caruaru: Edições FAFICA, 2009.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possibilidades de *Decolonização* dos Currículos Escolares: 10 anos da Lei nº 10.639/2003. **Interfaces de Saberes**: Educação das Relações Étnico-Raciais no Contexto dos 10 anos da Lei 10.639/2003. Caruaru – PE, nº 13, Vol. 1, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Município e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Que São os Conteúdos de Ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-195.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 67-89.

GOMES, N. L. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 492-516.

GONSALVES, L. R. D.; SOLIGO, A. F. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. GT 21 Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2006.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 455-491.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

GUEDES, M. G. S. Livros didáticos católicos: o ensino religioso e a discriminação de religiões afro-descendentes. GT 12 Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009.

GUIMARÃES, E. L. A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios. GT 03 Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

IBGE. **Banco de dados agregados**. 2010. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br. Acessado em 23/05/2011.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: Do Projeto à Implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, nº 2, jul/dez 2005, pp. 50-64. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 06/02/2012.

LOPES, A. C. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, pp.33-52. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 28/09/2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 249-283.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/12/2012.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCON, T. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, jan./abr. 2012, p. 11-33.

MARÍN, J. **Dimensão Histórica da Perspectiva Intercultural, Educação, Estado e Sociedade**. 2011. Disponível em: www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestra/Martín.pdf. Acesso em 09/08/2011.

MEMMI, A. **The Colonizer and the Colonized**. Boston: Beacon Press, 1965.

MEYER, D. E. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39-54.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. **Cultura y Tercer Mundo: Cambios en el Saber Académico**. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. pp. 99-136.

MIGNOLO, W. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org. Acesso em 09/08/2011.

MIGNOLO, W. *Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política*. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, W. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural: Orientação Sexual**. 3. ed. Brasília: SEF, 2001.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em 22/05/2011.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NKRUMAH, K. **Consciencism**. London: Heinemann, 1964.

NUNES, G. L. Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra. GT 21 Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2006.

OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Alfabetização e Cidadania**. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo, nº 11. São Paulo: RAAAB, abril/2001. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2003_ed%201_Const%20Col.pdf, acesso em: 02/02/2011.

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

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010, pp. 15-40.

OLIVEIRA, V. R. M.; COSTA, C. F. A questão racial no currículo e no cotidiano da escola. GT 12 Anped. **Anais**. Poços de Calda, MG, 2003.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares**: referenciais para a análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIXÃO, M. et al. (Org.). Acesso ao Sistema de Ensino e Indicadores de Proficiência. In: **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010**: Constituição Cidadã, Seguridade Social e seus Efeitos sobre as Assimetrias de Cor ou Raça. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., 2010, pp. 205-248.

PINHO, V. M. Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de educação física sobre alunos negros. GT 21 Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2005.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, jul./dez. 2009. Editora UFPR, p. 25-30. Disponível em: [PDF] Entre América e *Abya Yala* – tensões de territorialidades I Between ...ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/.../10939. Acesso em 18/01/2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

RIBEIRO, W. G. Multiculturalismo, Currículo e Identidade: um estudo de caso sobre o ideal do branqueamento. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, GT 12. **Anais**, Caxambu – MG, 2009.

ROQUE, A. Construção e Desconstrução do Silêncio: reflexões sobre o racismo e o antirracismo na sociedade brasileira. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos Convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 259- 2.

SAID, E. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTIAGO, M. E. **Escola Pública de Primeiro Grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. As Questões Raciais como Objeto de Pesquisa em Educação: PPGE/UFPE 1999 – 2009. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. **Educação, Escolarização e Identidade Negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial**. E para além de um Outro. In: Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf. Acesso em; 07/08/2011.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Col. Questões da Nossa Época; vol. 42).

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. 2009 - Vol. 3 Num. 2. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf> acesso em: 10/08/2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, F. A. A Frente Negra Pernambucana e sua continuidade como Centro de Cultura Afrobrasileiro na ótica de um dos seus fundadores: José Vicente Rodrigues Lima (1937). In: PEREIRA, A. M.; SILVA, J. (Org.). **O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, pp. 164-183.

SILVA, F. P.; SILVA, J. F. Relatório Final de Atividades do(a) Aluno(a) de Iniciação Científica (IC) Pibic/Ufpe/Cnpq. **Organização das Escolas do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE**. Orientado por: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva. UFPE/CAA, 2012.

SILVA, J. F. Modelo de Análise do Processo de Recontextualização das Políticas Curriculares: Tensões entre o Local e o Global. In: SILVA, A.; SALLES, C. G. N. L. (Org.). **Temas em Educação: diálogos contemporâneos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010a, p. 47-68.

SILVA, J. F. As Políticas de Currículo e os Discursos sobre a Avaliação da Aprendizagem: Uma Aproximação com a Teoria da Complexidade. In: PEREIRA, M. Z. et al. (Org.). **Diferença nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010b, p. 321-339.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Reveduc UFSCar**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio de 2013, p. 248-272.

SILVA, P. B. G. Ações Afirmativas para Além das Cotas. In: SILVÉRIO; MOEHLECKE (Org.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: O contexto Pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, pp. 263-274.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo: Uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. **Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória**. Trabalhos Encomendados da 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 07 a 10 de out., 2007.

SOUZA, J. F. **A educação escolar, nosso fazer maior, des(A)fia o nosso saber: educação de jovens e adultos**. Recife: Bagaço, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRES, D. X.; LEMOS, G. T.; SILVA, J. F. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica**. UNOCHAPECÓ, Chapecó. 2012, nº 28, ano 14. ISSN 1984-1586.

VALA, J. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, pp. 101-128.

VALENTIN, S. S.; PINHO, V. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WALLERSTEIN, I. **El Moderno Sistema Mundial III: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850**. Vol. III, Madrid: Siglo XXI Editores S.A., 1999.

WALSH, C. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em 14/12/2011.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97.

WANDERLEY, M. N. B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, abril 2009, vol. 17, n. 1, p.60-85.

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>. Acesso em 25/05/2012.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANEXOS

ANEXO I



Universidade
Federal
de Pernambuco



Campus
AGRESTE

Programa de Pós-
Graduação em
Educação
Mestrado

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

Dados de identificação da Escola

E

Gestor(a):		Fone:
Nome do(a) Respondente:		
Função:		
Origem (fale um pouco sobre a história dessa escola):		
Principais atividades econômicas e culturais da comunidade:		
Endereço:		
Nº.	Complemento:	Distrito:
Matrícula:		Portaria:
A escola possui Projeto Político-Pedagógico? () sim () não		
O Projeto Político-Pedagógico contempla a questão étnico-racial? () não () sim. De que forma? _____		
Quant. de estudantes matriculados em 2012:		

Quant. de estudantes matriculados quanto à cor/raça em 2012: (____) pretos (____) brancos (____) amarelos (____) pardos (____) outros. Qual? _____
Quant. de estudantes matriculados quanto à cor/raça em 2011: (____) pretos (____) brancos (____) amarelos (____) pardos (____) outros. Qual? _____
Quant. de estudantes matriculados quanto à cor/raça em 2010: (____) pretos (____) brancos (____) amarelos (____) pardos (____) outros. Qual? _____
Quant. de docentes atuando em sala de aula:
Quant. de docentes atuando na equipe gestora:
Quant. de turmas em funcionamento: (____) Ed. Infantil (____) Anos Iniciais do EF (____) Anos Finais do EF (____) EJA
Tipo de organização: () série/ano () multissérie/multiano () mista
Turnos de funcionamento: () Matutino () Vespertino () Noturno

ANEXO II



Universidade
Federal
de Pernambuco



Campus
AGRESTE

Programa de Pós-
Graduação em
Educação
Mestrado

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO(A)S PROFESSORE(A)S

Dados de Identificação dos Professores

P

Nome:	
Sexo: () M. () F.	Idade:
Cor/Raça: () preto () branco () amarelo () pardo () outro. Qual? _____	
Reside em () meio urbano () meio rural	
Sempre residiu? () sim () não Há quanto tempo? _____	
Por que você veio trabalhar nesta escola?	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Turno de atuação nesta escola: () Matutino () Vespertino () Noturno	

Turmas em que atua:
Trabalha em outra escola? (___) não (___) sim (___) rural (___) urbana
Escolaridade: <input type="checkbox"/> Ensino Médio (cursando) <input type="checkbox"/> Ensino Médio (concluído) <input type="checkbox"/> Ensino Superior (cursando) <input type="checkbox"/> Ensino Superior (concluído) <input type="checkbox"/> Especialização (cursando) <input type="checkbox"/> Especialização (concluído) <input type="checkbox"/> Mestrado (cursando) <input type="checkbox"/> Mestrado (concluído) <input type="checkbox"/> Doutorado (cursando) <input type="checkbox"/> Doutorado (concluído)
Caso tenha concluído o Ensino superior: Qual o curso? _____ Em que instituição cursou? _____ Em que ano concluiu? _____
Tempo de atuação como docente: <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 7 anos <input type="checkbox"/> 8 a 11 anos <input type="checkbox"/> 12 a 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
Tempo de atuação como docente em escola do meio rural: <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 7 anos <input type="checkbox"/> 8 a 11 anos <input type="checkbox"/> 12 a 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
Tempo de atuação nesta escola: <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 7 anos <input type="checkbox"/> 8 a 11 anos <input type="checkbox"/> 12 a 15 anos <input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
Já participou de algum curso ou palestra sobre a educação das relações étnico raciais? () Sim () Não
Caso tenha participado qual foi a motivação? <input type="checkbox"/> Obrigatório <input type="checkbox"/> Interesse próprio <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

Já realizou alguma atividade em sala de aula que contemplasse a diferença étnico-racial?

() Não

() Sim. Qual(is)? _____

Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11. 645/2008?

(___) Sim (___) Não (___) conheço apenas a Lei _____

Você conhece o Parecer 03/2004? (___) Sim (___) Não

Caso tenha conhecimento de algum desses dispositivos, ele(s) interfere(em) em sua prática pedagógica? De que forma?

Assinale o(s) conteúdo(s) estabelecido(s) pelo Parecer 03/2004 que você trabalha ou já trabalhou em suas aulas;

01. () a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares
02. () 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo,
03. () 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra,
04. () 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
05. () o papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica;
06. () a história da ancestralidade e religiosidade africana;
07. () os núbios e os egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade;
08. () as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe;
09. () o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados;
10. () o papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico;
11. () a ocupação colonial na perspectiva dos africanos;
12. () as lutas pela independência política dos países africanos;
13. () as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto;
14. () as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora;
15. () a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África;
16. () a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia;

17. () os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

18. () o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, capoeira, entre outras.

19. () as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais;

20. () as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI;

21. () as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

22. () a participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da **História do Brasil**, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).

23. () a participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da **História mundial**, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

() **OUTRO(S). QUAL(IS)?** _____

ANEXO III



Universidade
Federal
de Pernambuco



Campus
AGRESTE

Programa de Pós-
Graduação em
Educação
Mestrado

ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROFESSORE(A)S

Estruturantes/Objetivos	Questões
<p style="text-align: center;">REFERÊNCIAS</p> <p>Identificar as referências dos saberes da educação das relações étnico-raciais presentes nas práticas curriculares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você compreende por educação das relações étnico-raciais e por História e Cultura Afro-Brasileira? 2. Você acha importante ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira? 3. Você acha importante ou não a obrigatoriedade do ensino dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira? Por quê? 4. Qual foi a motivação que levou você a trabalhar em sala de aula com esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira)? 5. Quais suas referências para trabalhar com esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira)? 6. Você recebeu algum material específico para trabalhar com esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira) nas suas aulas? Que materiais? Como você utilizou esse material? 7. Se não houvesse a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, você se sentiria motivado(a) a tratar esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira) em suas aulas? Por quê?
<p style="text-align: center;">HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA</p> <p>Identificar os saberes dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira nas práticas curriculares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Você poderia elencar os conteúdos trabalhados por você sobre esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira)? Por que esses e não outros?

<p style="text-align: center;">ESPAÇO E TEMPO DOS SABERES DOS COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA</p> <p>Identificar e caracterizar o espaço e tempo dos saberes dos componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira) das práticas curriculares pelo(a)s professor(a)s das escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru.</p>	<p>9. Os conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira são ensinados em que momento da disciplina? São dedicadas quantas horas-aulas ou aulas?</p> <p>10. Os conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira estão presentes nos livros didáticos que você utiliza? Se sim, que em momento do livro ele aparece?</p> <p>11. Há algum material específico para trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira? Se sim, quais?</p> <p>12. Você procura outros materiais que lhe servem no trabalho com os conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira? Quais?</p> <p>13. Qual o tempo dedicado aos conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira?</p> <p>14. Quanto tempo das suas aulas você costuma reservar para tratar dos conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira?</p>
<p style="text-align: center;">FORMA</p> <p>Identificar e caracterizar as formas como os saberes dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira tratados nas práticas curriculares do(a)s professor(a)s das escolas localizadas no meio rural</p>	<p>15. Descreva as atividades que você realiza ao tratar dos conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira.</p> <p>16. Como você desenvolve essa temática nas suas aulas?</p> <p>17. Você desenvolve alguma atividade extracurricular para tratar dos conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira?</p> <p>18. Você sente alguma dificuldade em tratar dessa temática na sala de aula? Qual(is)?</p> <p>19. A que você atribuiria essa(s) dificuldade(s)?</p> <p>20. Você já se deparou com alguma situação de desrespeito em relação à questão étnico-racial por parte dos estudantes? Em caso afirmativo, como você agiu?</p>
<p style="text-align: center;">FINALIDADE</p> <p>Analisar se o sentido atribuído ao trato dos saberes da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares visa superar preconceito racial e o racismo.</p>	<p>21. Qual a finalidade de ensinar os conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira?</p> <p>22. Há alguma relação em ensinar esses conteúdos com a luta contra o preconceito e o racismo na escola e na sociedade?</p> <p>23. Você percebe alguma diferença ao ensinar esses conteúdos no que diz respeito ao preconceito e o racismo no cotidiano da escola, mais especificamente, na sala de aula?</p>

ANEXO IV**Caracterização das Escolas-Campo da Pesquisa****Caracterização do Campo da Pesquisa**

Caracterização do Campo da Pesquisa						
Distrito	Localidade	Identificação	Turnos de Funcionamento	nº de Turmas	nº de Docentes	nº de Estudantes
1º	Sítio Peladas - 20 Km	E1	Matutino/Vespertino/Noturno	21	25	573
2º	Sítio Riacho Doce - 30 Km	E2	Matutino/Vespertino	10	12	218

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Distrito	Escolas	Identificação	Cor/Raça	Onde reside	Cat. Funcional	Turno de atuação	Tempo de Atuação como Docente		
							Total	No meio rural	No campo da pesquisa
1°	E1	PHE1	Branca	Meio Urbano	Efetiva	Vespertino/Noturno	7 anos	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
		PPE1	Parda	Meio Rural	Contratada	Matutino/Vespertino	12 anos	12 anos	12 anos
2°	E2	PHE2	Pardo	Meio Urbano	Efetivo	Vespertino	4 anos	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
		PPE2	Preto	Meio Urbano	Efetivo	Vespertino	6 anos	6 anos	6 anos
		PAE2	Branca	Meio Urbano	Contratada	Matutino/Vespertino	37 anos	12 anos	7 anos

Escolaridade		
Curso	Instituição	Ano de Conclusão
História	UFSE	2006
Pedagogia	UPE	2008
História	UFRPE	2008
Letras	FAFICA	2006
Pedagogia/Matemática	FAFICA/FABEJA	1998/2006

ANEXO VI
Mapa Consolidado da Análise de Conteúdo

Tema: MOTIVAÇÕES/REFERÊNCIAS							
Estruturantes			Dados				
			E1		E2		
			PHE1	PPE1	PAE2	PHE2	PPE2
TIPOS	ESPONTÂNEA	Razões Pessoais	-	[Mesmo que não tivesse a obrigatoriedade de trabalhar a educação das relações étnico-raciais, eu me sentiria motivada a trabalhar] Pelos meus valores, sim. Pela minha formação, sim (p. 5)	Pra mim, não tem diferença. Eu mesmo sempre gostei de um neguinho, né? (a professora dá uma gargalhada), eu fui apaixonada por um neguinho (diz rindo), mas eu, na verdade não tenho preconceito (p. 1).	É pela simples questão de mim mesmo. Eu não sou negro, mas eu tenho origem negra. Eu sou pardo. Porém, eu já sofri preconceito de toda forma (p. 3).	-

CONTEÚDOS PRESENTES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DO(A)S PROFESSORE(A)S

EIXOS	CONTEÚDOS	SUJEITOS				
		PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA	A história dos quilombos, a começar pelo de Palmares.		X	X		X
	Datas significativas para a região.					
	13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.			X		
	20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.		X	X		X
	21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.					
HISTÓRIA DA ÁFRICA	O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica.					
	A história da ancestralidade e religiosidade africana.		X	X		X
	Os núbios e os egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade.		X			X
	As civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe.			X		X
	O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados.		X	X		X
	O papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico.		X	X		X
	A ocupação colonial na perspectiva dos africanos.		X	X		X
	As lutas pela independência política dos países africanos.			X		X
	As ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto.					
	As relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora.			X		X
	A formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África.			X		X
	A diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia.					X

	Os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.		X			X
CULTURA AFRO-BRASILEIRA	O jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.		X	X		X
CULTURA AFRICANA	As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais.			X		
	As universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI.					X
	As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.		X	X		X
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	Divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da História do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).			X		X
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA	Divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da História mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).			X	X	X

ANEXO VIII

**ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IVA DO CARMO SILVA
POVOADO DE RIACHO DOCE
II DISTRITO DE CARUARU – PE**

Filme

A PUREZA DE UM OLHAR

Escrito por: Daniela Celi

STORY LINE

Em uma simpática vilinha do interior vive e estuda Margarida, menina doce, meiga e branca que criada pela mãe em regime autoritário e de exploração infantil, descobre a beleza a liberdade de uma princesa africana, pela boca de seu recém-chegado professor de história, negro que mesmo com a hostilidade dos demais discentes, descobre nesta amiguinha uma companheira, confidente e sincera. Juntos vivem uma amizade verdadeira, cheia de aventura e mistério, banhada em lágrimas também.

(FILME: A PUREZA DE UM OLHAR, CURTA DE 25 MINUTOS)

ARGUMENTO

Amanhece, a simpática vilinha desperta aos poucos, Margarida passa com o pão ligeira para casa, entra em casa, sua mãe está de saída, comenta que “se pudesse lhe tiraria da escola, afinal já estudou de mais”. Fala sem olhar pra ela, nenhum gesto de carinho. Conclui: “E você tem o que fazer aqui.” A menina se desdobra em banho, café e escola dos menores.

Na cidade grande, em casa, Paulo professor de história recém empossado está com a convocação em mãos, ansioso, sentado na cama, sua esposa ainda dorme. Suas mãos parece tremer, seu rosto está preocupado. Levanta-se e liga pra escola indicada na carta de apresentação. Fala com a diretora que se mostra simpática. Paulo parece pensativo.

Na vilinha, Margarida faz almoço, arruma a casa, se arruma e olha pela janela e vê crianças passando, outras rindo e brincando. Se entristece, ajoelha no seu quarto e chora.

Fecha a porta e vai pra o fabrico ajudar a mãe, tirando ponta de linha. Em casa, o professor Paulo abraça as filhas com emoção especial, beija a esposa na testa. Sua esposa o tranqüiliza com palavras de amor e motivação.

Sai com a pasta da escola.

Na vila, Margarida se arruma pra ir pra escola, deixa as crianças sozinhas e fecha a porta com a chave e os deixa trancados. Deixa a chave com sua mãe.

Na escola, todos estão esperando a abertura do portão. Paulo chega no ponto do carro (transporte para a zona rural). Fala com o motorista, os professores sorriem, outros continuam ouvindo músicas.

Só um professor fala com ele, lhe dá as boas vindas e diz que a comunidade é boa e simpática.

Na frente da escola, os grupinhos se divertem, Margarida está sozinha com uma colega.

O carro dos professores chega e toca o sinal da entrada, no interior da escola, no pátio, Paulo se apresenta à direção da escola que se surpreende com a cor dele e com sua deficiência, o acompanha até a entrada da sala, a turma está toda bagunçada, fazendo barulho, jogando aviãozinho e bolinhas de papel, alguns sentados de costas para o quadro, a diretora olha pra ele e diz que agora é com ele.

O professor respira fundo segura a pasta com força e entra. Na sua sala, a diretora liga para a Secretaria de Educação e reclama por terem enviado um professor negro e deficiente para a escola dela. Leva o maior fora do responsável pela localização, que elogia o professor Paulo e começa a denunciar contra racismo.

Na turma, ao notarem o professor todos vão parando e fazendo silêncio aos poucos. Paulo olha sério para todos e pede que eles se apresentem. Um por um vai levantando a mão e dizendo seu nome. Lúcio (o aluno-problema da escola) faz certas caretas zombando de todas

as apresentações . na vez de Margarida, ele não fala nada, baixa a cabeça, outro aluno diz seu nome e fala que ela é muito calada. Lúcio se levanta e dá um show, diz que ela é a aluna mais pobre da escola, que sempre vem com a mesma roupa e não faz nem as aulas de educação física porque tem filhos pra criar, sem falar que até o pai a abandonou...

Alguns alunos riem, outros ficam sérios e baixam o olhar, ela sai da sala sem pedir licença. Paulo pede que Lúcio sente e se apresente. Lúcio fala que conhece quem quer e que entre seus conhecidos não tem ninguém daquela “corzinha”.

Alguns alunos ficam sérios, outros cochicham, outros riem. O professor começa com uma explicação sobre a divisão étnica e a necessidade de adaptação de cada povo. Conta que na História em períodos diferentes e lugares também, negros dominavam sobre os brancos. Conta a história dos judeus no Egito e o Nazismo, conclui como o ser humano é capaz de tanta impiedade e crueldade.

Toca a aula, todos vão para o recreio, o professor permanece em sala, Margarida entra pensando que a ala está vazia e se surpreende com a presença do professor, faz menção de sair, mas Paulo a convida para conversar.

Ela vem e ele conta a história de uma princesa africana que foi seqüestrada junto com outros de seu povo pra uma nação estranha, para ser escravizada, mas conta como “pela imaginação” a princesinha passeava pelas suas terras e era feliz com seus súditos e como amava seu príncipe. Ele explica que viver é sonhar e o que se vive de problemas e dificuldades não pode limitar nossa expectativa de felicidade e paz futuras, conclui que o sofrimento nos prepara para aproveitar melhor a alegria. Margarida chora muito e abraça o professor. Cecília (namorada de Lúcio) entre na sala e vê os dois abraçados, se espanta e sai da sala. Vai para uma turma de alunos e faz comentários maldosos do professor.

No carro, de volta para casa, Paulo pensa. Chega em casa e abraça a esposa e chora muito. Em casa, Margarida parece viajar, faz suas obrigações como quem está brincando.

À noite Margarida agradece a Deus a vida de Paulo. Amanhece, durante o café, Paulo comenta o sofrimento de Margarida.

É aula, Paulo sentado faz a chamada, Lúcio levanta chama atenção de alguns alunos e toma o biscoito de um colega, ameaça e senta de novo, os alunos que viram apóiam com gestos.

Lúcio está comendo o biscoito quando outro aluno derruba o pacote e chama pra briga, manda ele se meter com alguém do seu tamanho.

O professor percebe o barulho e levanta, mas o quebra pau acontece. A diretora vem à sala, grita e retira Lúcio e Anderson da sala e diz ao professor que ele deve procurar outro emprego, que ele não leva muito jeito.

Toca o sinal e todos saem. Margarida levanta e vai até o professor e conta a história de um professor negro que libertou uma escrava branca e a fez uma princesa da África e diz que acredita nele e que ele está indo pelo caminho certo.

Se abraçam forte.