

Maria Nazaré Mota de Lima

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

O papel das linguagens



**RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
NA ESCOLA**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

Reitor

Carla Liane N. dos Santos

Vice-Reitora



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora

Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes

Liege Maria Sitja Fornari

Luiz Carlos dos Santos

Maria Neuma Mascarenhas Paes

Tânia Maria Hetkowski

Suplentes

Edil Silva Costa

Gilmar Ferreira Alves

Leliana Santos de Sousa

Mariângela Vieira Lopes

Miguel Cerqueira dos Santos

Maria Nazaré Mota de Lima

**RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
NA ESCOLA**

O papel das linguagens

Salvador
EDUNEB

2015

© 2015 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma
idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2015.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Criação de Capa

George Luís Cruz Silva

Diagramação

Rodrigo C. Yamashita

Revisão textual

Eleyde Lima Alves dos Santos

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Lima, Maria Nazaré Mota de

Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens/ Maria
Nazaré Mota de Lima. – Salvador: EDUNEB, 2015.

134 p.

Contém referências.

ISBN 978-85-7887-299-1

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Professores - Formação. 3.
Negros – Identidade racial.

CDD: 306.432

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

Editora filiada à



SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	15
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Caminhos, Descaminhos e Enfrentamentos	17
Escola, diversidade e desigualdade étnico-racial	21
Um pouco de história	28
ESCOLA: Território de Identidades e de Empoderamento	37
Identidade e identidades	39
LINGUAGENS E DISCURSOS RACIAIS NA ESCOLA	57
Identidades no contexto escolar	58
Discurso e identidades na sala de aula	68
Discurso e poder na constituição de identidades	73
Discurso e formação em diversidade étnico-racial	81
A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE	85
Formação de professores/as na perspectiva étnico-racial	86
Da formação de jovens negros/as à formação de educadores/as	89
A formação do CEAFFRO para educadores/as	94
A generalização na rede	112
Significados da experiência de formação	114
REFERÊNCIAS	127

PREFÁCIO

Quando conheci Nazaré, de imediato, minha memória remeteu-me à comunidade em que cresci: Chão de Estrelas, na zona norte do Recife. Tal retorno às minhas origens é explicado por uma questão aparentemente sem importância para alguns, mas fundamental, e por que não dizer determinante, para outros. Nazaré traz consigo marcas que poderiam ter lhe retirado do contexto em que vive atualmente: uma mulher negra! Acrescente-se a isso alguns anos de vida, e outro detalhe não menos importante: uma baianidade que se expressa no jeito de ser, e na forma de falar. Assim sendo, eis a Nazaré que conheci: mulher, negra, com alguns anos de vida em seu currículo e nordestina. Pode haver combinação melhor?

E qual a relação que me fez ver em Nazaré as lembranças de minha comunidade? Em Chão de Estrelas eu conheci e convivi com diversas Nazarés, algumas das quais analfabetas e vítimas das violências do cotidiano. Firam excluídas desde cedo da escola, porque tinham de trabalhar para alimentar seus filhos, devido à ausência dos maridos. Em alguns casos,



agredidas por esses maridos! São estas as lembranças de algumas mulheres, que me faziam acreditar na importância da educação como fator de crescimento, de tornar-se gente... E são estas lembranças que me fazem ter certeza da importância do presente livro que o leitor tem em mãos. Não é fácil ser mulher e negra numa sociedade como a nossa. E não é fácil chegar onde Nazaré chegou. Quantas mulheres negras romperam com a barreira do racismo e da exclusão de gênero, e se tornaram autoridades do saber? Nazaré é doutora várias vezes, na vida e na academia, e, como tal, tem plena familiaridade com os temas que desenvolve neste livro.

E, por falar em tornar-se gente, lembro de uma senhora, negra e com muitos anos de vida, como Nazaré, que afirmava ter criado oito filhos sem marido, no ferro e na bacia! E todos eles estudaram. Pois para ela, a escola não era para os que desejavam ser gente, mas era por ser gente que tinham que ir para a escola. Foi esta uma das maiores lições sobre escola e educação que tive em minha vida. A escola não era para fazer ser gente, ou, em termos mais refinados, tornar-se cidadão. Era por ser cidadão que tinham direito de ir para a escola.

Nazaré é outra grata surpresa em meu processo de aprendizado e formação contínua. Talvez ela seja julgada por sua aparência, ou mesmo pela sua forma tranquila e simples de ser. Traz consigo as marcas de um povo que insiste em



sorrir, mesmo que o mundo insista em dizer não. Entretanto, o mundo não a impedirá de sorrir, pois para ela, bem como para a senhora de Chão de Estrelas, o mundo é uma disputa, e os despossuídos precisam sempre se lembrar disso.

O leitor e a leitora encontrarão neste belo livro, que reflete muitas das conclusões de seu doutoramento, certezas e interrogações de Nazaré relacionadas à escola, educação e as relações raciais existentes em ambas. Para ela, a escola tradicional aponta para a desmobilização das diferenças, tornando-as “falsas homogeneidades”. E tal aspecto, segundo Nazaré, relaciona-se com as heranças da educação brasileira, que são apoiadas no paradigma jesuíta de um único saber válido, consubstanciado na fé, língua e cultura únicas.

As experiências e os saberes populares de nada valem neste contexto. Ainda mais quando estamos nos referindo aos negros e às negras, questão por demais cara para Nazaré. Em questionamento significativo, ela afirma: “mas, e a escola, em seu papel formador e informador, de difusora de conhecimentos, como tem se colocado frente a essas tensões? Como contribui para reproduzir ou minimizar estereótipos, discriminações que nela aparecem e que se originam na sociedade mais ampla?” Como esta escola recebe os negros e as negras, diferentes dos heróis e heroínas existentes nos livros didáticos (brancos e brancas, em sua maioria esmagadora!), e que são obrigados,



por um contexto marcadamente racista, a abandonarem a sala de aula para o exercício de profissões diversas?

Convêm afirmar, para que o leitor e a leitora não fiquem se perguntando sobre a opinião de Nazaré a respeito da relação entre brancos e negros, que ela é mais uma militante antirracista, e, por conseguinte, defensora intransigente da igualdade racial.

Ora, ninguém, em sã consciência, que defenda a igualdade racial, irá admitir que a nossa escola disponha de formação plena (ou mesmo incipiente!) para o exercício da construção da igualdade racial. Muito pelo contrário, a escola, por suas matrizes e histórico, em geral opta por eleger uma falsa igualdade entre os diferentes, tomando como modelo o cabelo liso, a cor branca, o nariz afilado e uma concepção de beleza que está expressa nas revistas, televisões, jornais e propagandas diversas, que mostram homens brancos e mulheres brancas. O garoto e o jovem negro não se reconhecem nesta beleza e tentam, parafraseando Neusa Santos Amaral, se mutilar para se enquadrarem neste padrão. Em um contexto como este, não é fácil ser negro! É só imaginarmos, leitor e leitora, uma criança negra, que é agredida por ter um cabelo diferente, cor da pele negra, assistindo a um programa infantil qualquer. Ela, seguramente, ficará se perguntando sobre os motivos que fazem com que os apresentadores destes programas sejam todos brancos. Ora, se a professora



na escola insiste em dizer que somos todos iguais, por que não há rostos negros nos livros didáticos e nos programas infantis? Talvez por que não sejamos iguais...

Nazaré discorre sobre as diferenças, mostra as possibilidades de uma escola diferente da que temos, e aponta caminhos. Os exemplos são trazidos do CEAFFRO, consubstanciados nas perspectivas do desenvolvimento de uma educação antirracista, que tenha esta preocupação na formação dos professores. É preciso estar sempre lembrando, como indica Nazaré, que a escola deve ser vista sempre como o lugar privilegiado das diferenças, e estas não podem nunca ser transformadas em desigualdades!

Mas esta afirmação não destoa dos conceitos usados por Nazaré, que a todo tempo se refere à raça como algo efetivamente existente? Nazaré está afirmando que somos diferentes, e que existem raças humanas? Muito polêmica nas observações, arguta em suas conclusões, e refinada nas perspectivas, ela nos mostra, de forma sub-reptícia, que a sociedade é por demais adusta para os não-brancos, e que as raças existem enquanto prática e discurso. Nesse sentido, raça é uma efetividade. Existe no dia a dia, sobretudo na escola.

Nazaré consegue definir, de forma simples, que raça não é uma realidade biológica, possível de ser provada nos laboratórios dos estudiosos da genética. Raça é um constructo



sócio-histórico cultural e, por isso mesmo, deve ser entendido como uma efetividade, que marca, hierarquiza e segrega as pessoas. Assim sendo, somos diferentes.

Entretanto, sem medo de parecer contraditório, é por acreditar que as pessoas são iguais que Nazaré chama a todos e todas para a reflexão no âmbito da escola em relação à questão racial. E é por saber que não somos iguais, uma vez que socialmente as pessoas hierarquizam e segregam a partir da cor da pele, tipo de cabelo e traços do corpo, que Nazaré insiste em mostrar que a escola deve ensinar a diferença como algo normal, humano...

Nazaré é uma excelente promessa de um mundo melhor, a partir da Bahia, e o seu livro, “Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens”, é uma possibilidade para que os educadores e as educadoras percebam que nem tudo está perdido, e que o mundo das diferenças pode, sim, se constituir no paradigma. Afinal de contas, ser diferente é normal.

Por fim, antes de permitir ao leitor e a leitora se deliciarem com um texto leve, de fácil leitura, mas nem por isso desprovido de profundo rigor teórico-metodológico, convêm advertir a importância das linhas traçadas por Nazaré: a educação não deve ser vista como algo neutro, destituído de sentidos, valores e conceitos. Iniciativas como o CEAFFRO devem ser incentivadas e multiplicadas, pois é na construção de programas como



este que avançaremos a passos largos para a construção da igualdade racial em nosso país. O Brasil e a Bahia precisam!

Que o livro de Nazaré possa despertar reflexões significativas sobre as relações raciais no âmbito escolar e, com isso, se constitua em instrumento de consciência racial, visando à identificação das diferenças, promovendo-as como aspecto positivo da vida em sociedade.

Que outras Nazarés possam existir, para que, doravante, a condição de ser mulher e negra se constitua em sinônimo do belo, erudito e refinado.

Ivaldo Marciano de França Lima

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense,
professor do colegiado de História da UNEB/
DEDC II – Alagoinhas/BA.

APRESENTAÇÃO

Neste livro discuto a complexa questão das relações étnico-raciais na escola, trazendo algumas reflexões sobre o uso das linguagens neste espaço onde se encontram sujeitos com múltiplas identidades, envolvidos na produção de conhecimentos.

Para isso, retomo reflexões compartilhadas com colegas de universidade e alunos/as da graduação e pós-graduação, a partir de experiências de formação de professores/as sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desenvolvidas pelo CEAFFRO: Educação para a igualdade racial e de gênero, programa do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia - CEAO/UFBA.

Em tese defendida no doutorado em Letras e Linguística, teoricamente sustentada na Etnometodologia e na Multirreferencialidade, também me voltei para essas experiências, articulando-as a discussões no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, Estudos Culturais e Educação Antirracismo.



No estudo, focalizei os etnométodos construídos durante a Formação de Professoras para implementação da Lei 10.639/03, mostrando a relação de suas identidades com o processo formativo vivenciado por elas no Programa, bem como as rupturas epistemológicas e desafios motivados pela experiência de formação.

O texto aqui apresentado resulta de reflexões nesses espaços e é parte da minha tese, acrescida de outras reflexões posteriores, focalizando o lugar da escola e seus educadores/as na desmobilização de desigualdades raciais e na promoção de direitos iguais em nosso país, que historicamente primou por se autorrepresentar através de falsas homogeneidades, tidas por muito tempo como estruturantes da vida social.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Caminhos, Descaminhos e Enfrentamentos

A educação se caracteriza como espaço onde ocorrem regulações simbólicas, controles sociais, inculcação de valores, como também posturas éticas diante do mundo natural e social. Por isso, há relação entre projeto de escola e projeto de sociedade, ambos se influenciando mutuamente. Assim, pensar mudanças na sociedade implica pensar a escola que temos, rumo às transformações em direção à sociedade que queremos.

No que se refere à dimensão social, várias questões se apresentam, demandando intervenções na área da educação, para que os posicionamentos dos sujeitos contribuam para um projeto de sociedade equânime, em todos os sentidos. Neste contexto, importa discutir como se dão as relações raciais em nosso país, estado, município, e como a educação escolar se constitui espaço propício para desencadear atitudes favoráveis à diversidade cultural que marca a sociedade brasileira.

Formado por diversas matrizes culturais, o Brasil, historicamente, registra um apagamento das tensões raciais



existentes, facilitado pelo mito da democracia racial. Mas, e a escola, em seu papel formador e informador, de difusora de conhecimentos, como tem se colocado frente a essas tensões? Como contribui para reproduzir ou minimizar estereótipos, discriminações que nela aparecem e que se originam na sociedade mais ampla?

Nossa formação escolar ensina pouco, ou quase nada, a respeito da nossa diversidade cultural. Já no início da colonização do Brasil, os jesuítas buscaram “catequizar” os índios, pois eram vistos como selvagens. Assim, herdamos dos jesuítas, nossos primeiros professores, que a fé era única, a do colonizador; que o conhecimento era único, e que era preciso nos converter e converter o outro a esta lógica de dominação cultural: uma única fé, um único saber válido, uma única língua, uma única cultura. A escola teve papel fundamental nessa moldagem de mentes e corpos.

Com o sequestro dos negros das terras africanas, para trabalhar sob o regime escravista, a situação de imposição cultural é estendida aos negros e negras, esses/as também impedidos/as de utilizar suas línguas, exercer sua cultura, tendo que assimilar valores e histórias que dizem que o ser negro é inferior, que a cultura afro-brasileira e africana é inferior.

Sociedades onde convivem e se conflitam culturas diversas, podem ser consideradas multiculturais, tendo como



característica principal as relações de poder, que marcam essas vivências, de acordo com Hall (2003). No caso do Brasil, a convivência de indígenas, brancos e negros é atravessada por relações assimétricas, hierarquizadas, etnocêntricas, onde um segmento se autoelege como superior, submete seu outro, considerado, pelo poder hegemônico, como inferior, subalterno, sem história, sem cultura.

Assim, graças ao processo de colonização, a diversidade étnico-racial está inscrita na nossa história, mas negros, assim como indígenas, tiveram suas histórias e culturas apagadas e inferiorizadas, em detrimento de uma cultura hegemônica que ditava o que fazer, como viver, como celebrar, conviver, produzir, ser.

O termo diversidade é tomado aqui em sua conotação voltada para as questões de ordem cultural, nas implicações políticas que o termo contém, determinadas por relações de poder assimétricas entre negros/as e brancos, para marcar que não existe uma cultura única ou culturas superiores e inferiores.

Como Cunha Júnior destaca no texto a seguir, ser multicultural é um traço de todas as culturas, coincidindo com o pensamento de Hall e Bhabha, autores que falam de hibridismo, para demonstrar que nenhuma cultura é pura; sempre há trocas culturais e isto, em si, não é negativo, mas positivo. O que se questiona são as desigualdades resultantes



das trocas culturais, determinadas pelas relações de poder existentes numa dada sociedade.

Toda cultura é diversa, e as culturas humanas são diversas e não se constituem de forma isolada. Sempre por razões variadas, muitas das quais ao longo do tempo fogem à nossa compreensão e ao nosso conhecimento, as culturas têm formas de comunicação entre si. Devemos sempre, quando falamos de uma determinada cultura, lembrar que se trata de um recorte parcial e tendencioso daquilo que foi uma experiência de existência muito mais ampla. (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 258).

Em *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*, Marilena Chauí (2000) apresenta um retrato de como se dão as relações sociais por aqui, baseadas na cultura senhorial, o que indica, também, o modo como se dão as relações raciais, gerando desigualdades e violência física e psíquica.

No Brasil, diz a autora, persistem nas relações sociais traços da sociedade colonial escravista, marcada por uma estrutura hierárquica rígida, verticalizada; daí as diferenças serem transformadas em desigualdades, onde o outro não é reconhecido como sujeito de direitos.

As relações entre os que se julgam iguais são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos



como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. (CHAUÍ, 2000, p. 89).

Analisando a relação entre multiculturalismo¹ e currículo, Silva (2005, p. 102) diz que “uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política”, onde identidade e diferença funcionam como mecanismos de poder, e a educação e o currículo colaboram para a construção de hegemonias e subordinações.

Conclui-se, então, que o fato de as pessoas não serem iguais, mas diferentes, tem justificado a opressão, a violência, as discriminações, as desigualdades. E a escola, como atua em relação a isso?

Escola, diversidade e desigualdade étnico-racial

A escola, entendida enquanto espaço, por excelência, de disseminação de culturas, tem uma responsabilidade social em relação ao que pensa a sociedade a respeito de questões cruciais como as que estão sendo tratadas aqui. Mas, não só a escola, também a família, a Igreja foram cúmplices no projeto de inferiorização, deslegitimação dos povos negros e indígenas.

¹ Stuart Hall (2003) alerta para cuidados na utilização de termos como multiculturalismo, pluralismo cultural, raça, etnicidade, identidade, diáspora, os quais, segundo ele, só podem ser utilizados “sob rasura.”



No processo de “integração” nacional, pouco a pouco, índios aprendem que não devem viver nus, mas vestidos; suas casas passam a ser de tijolos, de cimento; seus modos de produção da vida material e tecnologias vão sendo desautorizados e substituídos por outros. Quanto aos negros, passam a alisar seus cabelos, vestir roupas parecidas não com a de suas etnias, pois devem embranquecer, para serem aceitos. E muitos outros comportamentos podem ser citados, dando conta de como as identidades negras e indígenas foram e são agredidas nos contextos sociais.

Ainda no que se refere à escola, é preciso considerar que tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil também é negado na escola brasileira. Assim, vemos esta instituição social apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura considerada hegemônica, e não as culturas nacionais.

Neste sentido, a escola difunde valores e ideias, no seu suposto papel de introduzir e formar alunos/as na “cultura letrada” que, por razões diversas, coincide com as ideias e valores de uma camada que detém o acesso e possui trânsito facilitado nesta cultura, perpetuando-se a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, “pensar”. Decorre daí, a “guetização” dos não-brancos e a seleção dos espaços onde esses grupos podem circular na sociedade,



naturalizando-se o lugar do negro como um lugar de não acesso, não poder, não saber, não ter, não ser...

Quando a “cultura letrada” adentra a escola, geralmente o faz apagando e distorcendo histórias que caracterizam os sujeitos alunos/as – e também professores/as -, obrigando-os a lidar com uma cultura “estranha”, posto que não se alicerça nos valores e referências identitárias desses sujeitos. De acordo com Santomé (1998, p. 147), a escola precisa ser criticada, de modo a preparar “[...] sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos para uma sociedade que queremos transformar nessa direção”. O autor se refere ao “currículo de turistas”, no qual as temáticas da diversidade aparecem de forma isolada, descontextualizada e eventual.

Dessa maneira, a cultura afro-brasileira se torna um “suplemento do currículo escolar”, encenada em datas comemorativas, a exemplo do Dia da Consciência Negra, Dia do Folclore, trabalhada em atividades pontuais, onde o negro é retratado como exótico, distante, caracterizando o que Santomé aponta, como mencionado.

Um exemplo da invisibilização e/ou estereotipia das temáticas sobre negros e negras na escola, nas atividades do Dia do Folclore, é a recomendação para crianças trazerem comidas típicas, enfeitarem-se de baianas, cantarem músicas do repertório sagrado de religiões de matriz africana, demonstrando que a



abordagem das questões raciais na escola se apresenta restrita a datas comemorativas, e de forma inadequada.

É a isso que Boaventura Santos denomina de subordinação cultural, defendendo a necessidade de lutas em prol da superação do colonialismo cultural que caracteriza os sistemas educacionais, na direção de uma “pedagogia do conflito.” (SANTOS, 2003).

Pode-se afirmar, então, que a imposição cultural de origem eurocêntrica passa pela abordagem curricular da escola básica e faz com que grupos e povos, dentre estes os/as negros/as, fiquem invisibilizados e inferiorizados, porque submetidos a padrões hegemônicos, geralmente considerados como os únicos a serem valorizados.

Essas ideias e valores que a escola difunde são veiculados e introjetados, sobretudo, por meio de discursos – apresentados em textos, relações interpessoais, estética, ritos, imagens, processos pedagógicos, práticas diversas –, que ignoram ou desqualificam as identidades das populações negras no Brasil, configurando um processo de exclusão, alimentado pelas práticas pedagógicas, tendo no professor/a um dos agentes deste processo.

As formas de viver, conviver, ser e estar no mundo desse segmento da população são rejeitadas pela escola que, em geral, só tem reconhecido como cultura referências de base



eurocêntrica, negando ou estigmatizando as demais matrizes culturais, sobretudo a africana, e tratando-as como “folclore”.

D’Adesky (2001, p.172) salienta que “[...] contrariamente à sua vocação, a escola é, sobretudo, um local de desenraizamento para as crianças negras” e esse processo tem repercussão negativa em relação a todas as crianças, sejam negras ou não.

Assim, uma educação não excludente, mas inclusiva de nossas referências étnico-raciais é uma necessidade e, mais que isso, uma oportunidade de reflexão da comunidade escolar sobre o que é ensinado, formas de ensinar/aprender, para além do que acontece na escola. Os modos de produção de conhecimento, sua relação com as maneiras como o poder é exercido em diferentes instâncias sociais, papel da escola frente a uma sociedade que discrimina, segrega, exclui determinados segmentos, são alguns, dentre outros aspectos a serem considerados.

Por outro lado, assumir uma perspectiva de currículo como proposto remete a outras necessidades, as quais são apontadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores e profissionais de educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de



participação social; Avaliação e monitoramento; e Condições institucionais (BRASIL, 2009).

Temos, então, marcos legais que regulamentam e permitem o envolvimento e participação na luta contra as iniquidades que se dão nos espaços sociais, através da principal agência responsável pela produção, disseminação e inovação dos conhecimentos legitimados, a instituição escolar. Mas, infelizmente, há obstáculos para a sua efetivação, sendo os principais relacionados a estes aspectos constantes do referido Plano.

Gomes e Silva (2002) enfatizam esse caráter formador de identidades que a escola possui, chamando atenção para o papel dos sujeitos que dela fazem parte e destacando a importância de ouvir esses sujeitos, para saber o que pensam a respeito da problemática, para avançar no trato pedagógico da diversidade.

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais, por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. (GOMES; SILVA, 2002, p. 22).



As autoras citadas fazem, ainda, uma reflexão acerca das marcas da cultura africana que, independentemente da ascendência étnica, fazem parte de cada um dos brasileiros, ressaltando que isto não significa negar as marcas de outras culturas que caracterizam nosso jeito de ser e viver como brasileiros/as. Defendem que essas são “questões que precisam ser discutidas, debatidas, refletidas nos mais diversos processos de formação de professores/as.” (GOMES; SILVA, 2002, p. 30). Afinal, a diversidade étnico-racial faz parte da vida em sociedade, e a formação escolar não pode se omitir de tematizar essas questões.

Historicamente, a produção de conhecimento no Brasil tende à homogeneização, à fragmentação, à disciplinarização, e essas chocam com a diversidade, conceito que traz em si o respeito a todas as diferenças étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade, dentre outras. Afinal, quando não se respeitam as diferenças, muito facilmente chega-se ao preconceito, à discriminação, ao racismo, à homofobia, à xenofobia, à intolerância.

Esta tentativa de homogeneização vem sendo criticada por vários autores e autoras, como Luz (2000), Cavalleiro (2000, 2001), dentre outros, que focalizam a educação como um espaço caracterizado pelo racismo, considerando que o modelo civilizatório africano ainda é invisível na escola, pondo em invisibilidade cultural metade da população do país.²

² Segundo o Censo 2010, são 50,7% os que se declaram negros, entre pretos e pardos.



Conforme já enfatizado, as diferenças e as trocas culturais vêm sendo motivo de desigualdades para pessoas negras, pois o pertencimento étnico-racial se torna razão suficiente para a exclusão que, no caso da escola, se dá através dos conteúdos, práticas, metodologias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, constituintes do currículo.

A escola, forjada enquanto instituição social encarregada da produção e difusão de conhecimentos, precisaria incorporar essas discussões que já se travam na sociedade, para engendrar relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças, de raça, gênero, classe e outros.

A formação de professores/as e a mudança nos currículos, entre outros, vão permitir outras abordagens na escola, onde as culturas sejam tratadas sem discriminação de qualquer espécie, sendo as diferenças respeitadas e valorizadas.

Um pouco de história

O racismo na educação e na escola, largamente invisibilizado na história da educação, vem sendo cada vez mais denunciado por meio de estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil. Assim, sabe-se que desde que negros e negras foram trazidos à força de África para o nosso país, o direito à educação lhes foi negado, de modo que “[...] em 1835, foi legalmente determinado que os escravos não poderiam frequentar escolas



e que estas seriam franqueadas somente aos homens livres.” (FONSECA, 2002, p. 11).

Quando a ida à escola é permitida às crianças nascidas livres de mulher escrava, essas “[...] deveriam ter acesso a uma escolarização, mas não deveriam ser transformados em *litteratos* ou *doutores*... não deveriam ser inseridas na cultura bacharelesca do Império, reservando-se-lhes uma educação voltada para o trabalho agrícola.” (FONSECA, 2002, p. 140, grifo do autor). Isto porque “[...] não poderiam ter na leitura e na escrita, ou na escolarização, uma mudança de status que compromettesse sua função no processo produtivo.” (FONSECA, 2002, p. 140).

Para Cruz (2005), mesmo quando a educação escolar foi conquistada pelos negros e negras libertos ou escravos, as condições materiais para o exercício pleno do direito não foram asseguradas, posto que foram considerados como “[...] incapazes para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais.” (CRUZ, 2005, p. 29).

Apesar da interdição à escola formal, a educação escolar sempre foi almejada pelo segmento negro da população, e realizada, inclusive, por iniciativas suas,³ persistindo, porém, uma exclusão efetivada por dentro do sistema público oficial, até os dias de hoje.

³ Exemplo de organizações que tinham a educação de pessoas negras como prioridade é o Teatro Experimental do Negro, em 1944, que mantinha ações de alfabetização ao lado das atividades artísticas.



Contemporaneamente, as formas de continuidade da exclusão educacional de negros e negras continuam ocorrendo, como se sabe, por meio de alguns mecanismos, como: discriminações a que esse grupo é submetido no espaço escolar, acesso restrito à educação superior, retenção nos níveis mais baixos de escolarização, expulsão sistemática motivada por fracassos constantes, todos esses aqui entendidos como racismo institucional.⁴

São os estudos e pesquisas realizados por intelectuais, sobretudo negros/as, que permitem visualizar as desigualdades raciais na educação, e, a partir do momento em que os dados oficiais incorporam o quesito raça/cor, no Censo Escolar, fica evidente, por exemplo, a magnitude do problema de retenção dos segmentos negros na base da pirâmide educacional. Por outro lado, os que conseguem progredir na escola, e seguir na trajetória de sua escolarização, são prejudicados afetiva e intelectualmente por práticas racistas e resistem a toda sorte de humilhação.

O Relatório da Pesquisa “Educação e População Afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas” (GENTILI et al., 2012) traz um diagnóstico sobre a educação dos negros/as no nosso país, baseado em dados oficiais de 2004 a 2009, os quais mostram a persistência da desigualdade no período. Apresenta, também, o que tem sido feito nos últimos

⁴ O conceito de racismo institucional e suas manifestações na educação serão apresentados adiante.



anos, por governo e universidades, para minorar o problema. No documento, vemos que:

O trajeto dos estudantes brasileiros pelo sistema público de ensino está marcado por uma trágica repetição de histórias de insucesso. Mas o fracasso da escola atinge, sobretudo, os estudantes negros. É sobre eles que recai o peso dos grandes números da exclusão. (QUEIROZ, 2004 apud GENTILI et al., 2012, p. 15).

Por outro lado, não se pode falar do racismo na educação enquanto resultado da ação de uma ou de outra professora. O Estado brasileiro é, em última instância, o responsável direto e indireto pela exclusão e pelas desigualdades raciais relativas ao direito à educação no país.

No que se refere especificamente às desigualdades raciais em relação à juventude negra,⁵ na população de 15 a 17 anos, público de referência do nível médio de ensino é onde se encontram as maiores desigualdades raciais no Brasil e em Salvador/Bahia, em particular.

Dados do IBGE, relativos à Região Metropolitana de Salvador, demonstram que 35% de pessoas brancas estão retidas no ensino fundamental, porém o percentual de negros/as que estão nesta mesma situação chega a

⁵ IBGE. Notas Técnicas. Desigualdades Raciais: Resultados RM Salvador e Estado da Bahia; comparados com RM e Estado RJ. Sem data.



67%, quase o dobro. Continuando a análise desses dados do IBGE, há outras evidências da desigualdade de natureza racial em Salvador. No ensino médio, na mesma faixa de 15 a 17 anos, jovens brancos representam 64%, enquanto 32% de jovens negros/as conseguem chegar até este nível de ensino. (LIMA, 2006, p. 75).

Os dados relativos à Graduação mostram que as trajetórias escolares impactam a presença desses grupos na Universidade, 17% de brancos contra 6% de negros e, de 20 a 24 anos, são 69% os brancos universitários, contra 18,5% de negros. (LIMA, 2006).

O/a estudante negro/a, assim, enfrenta maiores barreiras no sistema escolar, e a escola que ele frequenta não é a mesma frequentada pelo estudante branco, de acordo com Rosemberg (1998), a qual destaca que as desigualdades educacionais vivenciadas por estudantes negros/as resulta de práticas preconceituosas que ocorrem na escola.

Uma dessas práticas refere-se, justamente, à desvalorização da cultura negro-africana no currículo das escolas em todas as partes do país, fortalecendo, cada vez mais, no meio universitário, um movimento que se caracteriza por trazer à tona temas relativos a essa desvalorização e/ou denunciando o racismo existente na sociedade, e como a educação o dissemina, dando-lhe sustentação.

O conceito de racismo institucional permite pensar que o racismo praticado na instituição escolar decorre de uma



política educacional comandada pelo Estado brasileiro e que a responsabilidade última por atitudes e práticas racistas na escola é deste Estado, que age através dos/as profissionais de educação: secretários de estado, diretores, coordenadores/as, professores/as, funcionários/as de portaria, merendeiras, higienização etc.

A alteração da LDB, por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08, representa um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação, na medida em que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país. Contudo, sua efetivação encontra obstáculos, como vimos, relacionados à destinação de recursos financeiros, produção e aquisição de material didático, condições institucionais, gestão, dentre outros.

Além disso, as políticas nacionais de educação ainda são tímidas no que tange ao previsto nesta Lei. Neste sentido, é importante considerar de que maneira as questões étnico-raciais estão representadas em políticas, como:

- **FNDE**,⁶ fundo responsável pela captação de recursos financeiros para o desenvolvimento de programas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira;
- **PNLD**,⁷ programa nacional que avalia títulos e publica o Guia de Livros Didáticos, a partir do qual

⁶ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

⁷ Programa Nacional de Livro Didático.



as escolas selecionam os títulos que serão adotados em cada ano letivo;

- **Sistema Nacional de Formação de Professores/as**, no âmbito do MEC/CAPES, que trata da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para o ensino básico da rede pública.

Esses aspectos – fomento, produção de material didático e formação de professores/as – são prioritários para efetivação da implementação da Lei 10.639/03, de acordo com o já citado Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As conquistas na área da educação, pautadas pelos movimentos negros e assumidas, a partir de 2003, pelo Estado como política pública, têm rebatimento em todas as instâncias do sistema educacional, tendo o Ministério da Educação (MEC) um papel fundamental para assegurar a necessária institucionalização dessas políticas.

Essa dinâmica conclama toda a sociedade a empreender mudanças no modo como encara a diversidade cultural e, nesta, a diversidade étnico-racial. Também a concepção de currículo que embasa a prática pedagógica, na escola e na formação de professores/as na temática, precisa estar coadunada com esses avanços, considerando currículo enquanto um conjunto de



práticas sociais e culturais transformadas em conhecimentos relevantes, veiculados na instituição escolar.

Este conceito interessa pôr em prática, porque as práticas sociais e culturais negras precisam se tornar objeto de estudo cotidiano na escola e, para tornar esse ideal uma realidade concreta, as culturas negras se transformam em conteúdos nas diversas áreas de conhecimento, ao tempo em que a escola passa a lidar melhor com casos recorrentes de racismo, preconceito e discriminação que aí acontecem.

Outras formulações, onde o conceito de currículo é entendido em sua dimensão política, também podem ser associadas ao objetivo de contribuir com políticas públicas em favor da educação das relações étnico-raciais, e Silva (1995, 2005) apresenta concepções inspiradas nos Estudos Culturais que se coadunam com essas defendidas aqui. Segundo este autor,

Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. (SILVA, 2005, p. 136).



As abordagens críticas do currículo escolar lidam com a diferença cultural enquanto uma questão histórica e política, onde não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las, associando identidades, cultura, política e poder, como veremos no capítulo a seguir.

ESCOLA: Território de Identidades e de Empoderamento

Identidade, uma palavra mágica que serve para tudo? Quem sou, de onde venho, o que faço, com quem estou, quem são os meus... Estas são indagações que persistem na história da humanidade de modos diversos, onde a cultura tece e atravessa nossos pensamentos, modos de vida, ideias, relações, tendo a linguagem como fio condutor de nossas reflexões e ações.

Para tratar do tema identidades, buscando sua conexão com as práticas educativas, discuto alguns outros conceitos relacionados, que considero importantes para entender a problemática das relações étnico-raciais no currículo, visando sua abordagem mais adequada no cotidiano da escola.

No livro “Um discurso sobre as ciências”, publicação de uma palestra proferida pelo autor, na Universidade de Coimbra, em 1985/86, Boaventura Santos (2005) refere-se à crise de paradigma por que passa a ciência moderna, onde o paradigma dominante se esvai, dando lugar ao que denomina de paradigma emergente.



O paradigma dominante consiste numa industrialização da ciência, que precisa cada vez mais tornar-se disciplinarizada, especializada, rompendo com totalidades que dariam sentido à vida. A parcelização do conhecimento, segundo o autor, própria da atividade científica de orientação positivista está em declínio, cedendo espaço para formas de fazer ciência com o envolvimento do pesquisador, a transdisciplinarização do conhecimento e a subversão da relação sujeito/objeto.

O autor reconhece existir, na atualidade, uma tolerância maior, em termos de metodologias “alternativas” de pesquisa, antes restritas a métodos quantitativos e experimentais, configurando o que denomina de paradigmas emergentes.

Essas considerações sobre modos de produção de conhecimento me parecem basilares para discutir os temas propostos neste livro e que visam refletir sobre processos vividos na relação ensinar-aprender em contextos pára-escolares, como esses têm sido tratados nos sistemas de ensino formal, assim como os têm influenciado.

Segundo Coulon (1995), os fatos sociais precisam ser considerados como construções práticas, contrariando a sociologia tradicional, durkheiminiana, segundo a qual os fatos sociais se constituem em realidades objetivas. A Etnometodologia, gestada no interior de estudos concernentes à análise da conversação e interatividade verbal, busca



recuperar a dimensão do cotidiano e as relações intersubjetivas como tema de estudo, preconizando que as elaborações do considerado senso comum guardam estreita relação com aquelas construídas no âmbito da atividade científica.

A pergunta etnometodológica remete ao porquê da ênfase acadêmica nos processos do fazer científico em termos restritos, abandonando de maneira radical os modos pelos quais os diversos sujeitos individuais e coletivos elaboram sua existência para dar-lhe sentido e sustentação.

Neste sentido, a Etnometodologia tem por preocupação central a análise de atividades cotidianas, enquanto métodos utilizados pelos participantes de uma ação no desenvolvimento das atividades a elas concernentes. (COULON, 1995). Este conceito também remete à primazia do singular, daquilo que emerge da cultura, remete ao étnico, enquanto especificidade na cultura, o que se coaduna com as questões postas neste texto.

Identidade e identidades

Um conceito que vem sendo abordado frequentemente na literatura acadêmica, mas também muito recorrente nos movimentos sociais negros, é o de identidade. O CEAFFRO, por exemplo, o elege enquanto um dos princípios da sua proposta pedagógica, ao lado de ancestralidade e resistência, a partir



dos quais desenvolveu projetos de formação de jovens e, mais adiante, de formação de professores/as.

Por essas razões, decidi focalizar este aspecto na minha tese, ao tempo em que o termo figura também no seu título, e o trago aqui pensando que é importante discutir em que sentidos o conceito é tomado, bem como por que ele tem que ser observado nas práticas de ensino-aprendizagem relativas ao ensino da história e cultura afro-brasileira em nossas escolas.

No debate sobre o que é identidade, sobressai o fato de que uma pessoa não possui uma única identidade, fixa, imutável. A identidade, a rigor, são identidades, múltiplas, complexas, convivendo num contexto de diversidade étnica, racial, de gênero, sexualidade, regionalidade. Essas dimensões identitárias coexistem numa só pessoa e se estruturam a partir de relações de poder estabelecidas nas práticas sociais.

Autores considerados pós-coloniais – Stuart Hall, Homi Bhabha e outros – questionam velhas concepções e estudos tradicionalmente oriundos da psicologia, em suas referências à identidade das pessoas, colocando-as em xeque.

Com efeito, estes estudos nos ensinaram que cada pessoa possui uma única identidade, sinônimo de personalidade, que é única, pessoal, intransferível. Uma concepção individualizante e, por isso, limitada, geralmente justificada pelo fato de cada um



de nós possuir um jeito próprio de ser, que pode se assemelhar, mas não se confunde com o de outros.

As concepções sobre identidade são revistas e redimensionadas por esses autores citados acima, de modo a compreendê-la como um conceito dinâmico, relacionado à alteridade, mutável, que atua na relação com outras dimensões da subjetividade, constituída na dimensão cultural.

Assim, pensar a identidade racial negra, por exemplo, requer associá-la a gênero, sexualidade, classe, geração, pois há intersecção entre esses e outros aspectos que coexistem em uma única pessoa.

Autores/as vinculados/as aos Estudos Culturais – área de estudos que articula linguagens, representação, cultura, política, raça, gênero e etnicidades – buscam mostrar a tensão existente entre homogeneização/heterogeneização, defendendo que a tendência à homogeneização, marcante no mundo globalizado, convive com marcas culturais locais, que contestam e modificam continuamente os signos e símbolos recebidos, reescrevendo-os para que sejam recompostos e conformando as construções identitárias dos atores sociais.

Ou seja, os grupos étnico-raciais⁸ não recebem de modo passivo as informações que lhes são disponibilizadas pelo

⁸ Uso as expressões raça, étnico-racial ou racial, conforme ressignificadas por intelectuais do Movimento Negro, que tratam de raça não em seu sentido biológico, mas histórico-social.



mercado global. Eles atuam produzindo deslocamentos e reinterpretações dos bens culturais com os quais interagem, e esses deslocamentos, muitas vezes, são invisibilizados pelos mecanismos de poder hegemônico (BHABHA, 1998).

Conceitos como pós-modernidade, globalização, pós-colonialismo são recorrentes nesses estudos, problematizados e analisados em sua complexidade, para que se compreenda que não há dicotomias rígidas, demarcações nítidas, hierarquias, oposições, fronteiras ou limites entre o local e o global; moderno e pós-moderno; colonial e pós-colonial.

Há, ao contrário, descontinuidades, entrelaçamento, imbricamento dessas dimensões, pensadas como um *continuum*, onde residem tensões, contradições, perplexidades. A teoria pós-colonial busca explicar fenômenos socioculturais contemporâneos, refletindo sobre a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante (SILVA, 2005).

Segundo Silva (2005), consideram-se teorias pós-colonialistas aquelas cujo objetivo consiste em analisar o complexo das relações de poder entre diferentes nações com herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia que se configuram no mundo contemporâneo. Por isso, essas teorias são referidas como “pós-coloniais”. Na medida em que o mundo contemporâneo, supostamente, se torna



globalizado, só pode ser compreendido se são consideradas as consequências da “aventura colonial europeia”.

Mignolo (2003) reflete acerca dessas questões, no contexto das sociedades latino-americanas, discutindo o conceito de pós-colonialismo conforme se delineia nessas sociedades, marcadas por profundas desigualdades, explorando o que Quijano denomina *colonialidade do poder*, “[...] através do qual o planeta inteiro, incluindo sua divisão continental (África, América, Europa) se articula para a produção do conhecimento e seu aparato classificatório.” (MIGNOLO, 2003, p. 41).

No âmbito da psicologia clássica, identidade é um tema bastante explorado enquanto algo inerente à personalidade, ao indivíduo. Stuart Hall, por outro lado, defende que toda identidade é influenciada pela cultura, aproximando esses dois conceitos – identidade e cultura – discutindo-os no contexto da pós-modernidade, espaço de construções contraditórias, não fixas ou imutáveis, que permite reelaborações motivadas pela inserção dos sujeitos no mundo.

Para o autor, o pós-modernismo não se constitui em uma nova era cultural, mas sim o modernismo nas ruas, representando, porém, significativa mudança em termos de cultura, mudança que implica maior aproximação com as práticas cotidianas, com as narrativas locais, descentrando antigas hierarquias e meganarrativas. Isto determina que o pós-



modernismo abra espaços para a contestação, descentrando a alta cultura, “[...] apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para a intervenção no campo da cultura popular.” (HALL, 2003, p. 337).

Assim, não há uma ruptura brusca entre modernismo e pós-modernismo, ou seja, o pós-moderno é um modernismo especialmente tardio, destacando as práticas populares, o cotidiano, as narrativas locais e descentrando as grandes narrativas, as velhas crenças, a alta cultura e assim, abalando os limites entre culto e popular.

Hall (2001, p. 7) considera que

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

O autor assinala que o sujeito do Iluminismo era concebido como um “[...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2001, p. 11), contendo um núcleo interior, pensado sempre como uma instância estritamente individual e psicológica, usualmente descrito como masculino.

Nesta perspectiva, costuma-se fazer referência à identidade de uma pessoa, sempre como algo estável, fixo, uno.



Segundo Hall (2001), com os interacionistas simbólicos, emerge uma noção de sujeito sociológico, uma concepção “interativa” da identidade e do eu. No entanto, esta concepção não é suficiente para explicar as subjetividades no mundo contemporâneo. Neste sentido, mostra que, nesta concepção, interacionista, o sujeito ainda possui um núcleo, mas este se forma a partir do diálogo, com os mundos exteriores e as identidades por eles fornecidas.

Na pós-modernidade, mudam radicalmente as concepções de sujeito e, por isso, as de identidade. Daí, não ser recomendável falar em identidade, mas em identidades, que uma pessoa possui e que se atualizam permanentemente, a depender das trocas culturais que ela realiza no mundo globalizado, descentrando o sujeito, heterogêneo, múltiplo.

Assim, o autor diz que o sujeito está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Quanto às sociedades modernas são, “[...] por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2001, p. 14), distinguindo-se, assim, das sociedades consideradas tradicionais.⁹

⁹ O autor considera sociedades tradicionais aquelas em que se venera o passado e as experiências de sucessivas gerações.



Intrinsecamente ligada ao conceito de identidade aqui defendido, a cultura remete a práticas discursivas variadas, que traçam desenhos identitários a partir de um jogo intenso entre as diferenças; assim, as identidades são construídas por meio da diversidade de transações sociais, marcadas por experiências variadas e pela ampliação de espaços e de trajetos de circulação dos indivíduos e dos bens simbólicos.

Toda identidade humana é construída e histórica; todo o mundo tem o seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de “mito”, a religião, de “heresia”, e a ciência, de “magia”. Histórias inventadas, biológicas inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que todo o mundo jamais consegue conformar-se realmente. (APPIAH, 1997, p. 243).

No caso do Brasil, é relevante pensar a relação entre cultura e identidade racial, devido às considerando as trocas culturais efetivadas historicamente, e a decorrente dominação imposta aos descendentes de africanos, a partir do processo de colonização.

As culturas nacionais constroem identidades, na medida em que constroem discursos, sentidos sobre a nação, revelados em memórias e estórias que são contadas por, sobre e para esta



nação. Neste sentido, a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”, vivida, em grande parte, na imaginação.

Assim, nenhuma nação, no contexto pós-moderno, global, é unificada, ou formada de um único povo, mas todas possuem características culturais partilhadas por um povo, gerando identidades culturais híbridas, no sentido de que sofrem bombardeamento e infiltração, resultantes dos contatos interculturais, impossibilitando a “homogeneidade cultural”. A tensão entre o “global” e o “local” opera e provoca a transformação das identidades.

No nosso país, então, as culturas africanas e indígenas convivem com o padrão eurocentrado imposto, num jogo de forças em que as primeiras saem perdendo; mas isto não significa impermeabilidade em nenhuma delas, pois essas culturas que convivem, não harmoniosamente, em território brasileiro, se entrecruzam, se interpenetram, sendo que as tradições mantidas secularmente pelos negros e indígenas fazem preservar aspectos culturais que não se mantêm em sua forma original, resistindo, porém, aos ataques culturais de que são vítimas.

Em seus textos, Stuart Hall (2001, 2003) defende que nenhuma cultura é pura, todas são, ao contrário, impuras, híbridas, resignificando este último termo, positivado por ele, assim como globalização. A globalização, para ele, não é, em si,



negativa, posto que, com o global, também ficam evidenciadas as culturas locais. As relações de poder hegemônico, porém, via de regra, transformam as relações no mundo globalizado em hierarquias, assimetrias, exclusões. Tensionando essas dimensões, mostra como emergem questões locais que não seriam visibilizadas, se a globalização não estivesse em cena.

As reflexões de Hall ajudam a entender o sujeito como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas continuamente em transformação, a depender das formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Esses sistemas culturais não atuam isoladamente, mas simultaneamente, algo que Crenshaw denomina de interseccionalidade, quando destaca que raça, etnia, classe, gênero se associam, gerando desigualdades, as quais fazem mais vulneráveis algumas pessoas que compartilham um mesmo pertencimento.

A partir de sua conceituação, é possível compreender que o fato de ser mulher-negra-professora acarreta certas subordinações – numa sociedade como a nossa, racista e sexista – que as dimensões de identidades podem captar.

Crenshaw (2002) explica como as desigualdades são vividas, mostrando que em determinados momentos uma dessas dimensões é mais evidenciada, enquanto em outras



pode passar despercebida. Há vezes, porém, em que várias marcas identitárias atuam, configurando o que considera dupla ou tripla discriminação. No caso da mulher-negra-professora, pode-se falar de tripla discriminação, com base nesta autora. (CRENSHAW, 2002).

Assim, dentro de cada um de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas; à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. Essas identidades, assim configuradas, podem ser olhadas, também, conforme o conceito de “dupla consciência”, de Du Bois, retomado por Gilroy.

A abordagem de “dupla consciência” é trazida por Paul Gilroy (2001), no livro *Atlântico Negro*, para dar conta da situação de negros na diáspora, quando toma sua própria experiência e a de outros intelectuais que convivem com o dilema de ser europeu e negro, ao mesmo tempo. Para o autor, essa condição requer algumas formas específicas de dupla consciência.

Assim, os negros ingleses ou anglo-americanos e, talvez, todos os negros do Ocidente, permanecem entre dois grandes grupos culturais que têm se transformado na modernidade,



permanecendo fechados em uma relação antagônica demarcada pelo simbolismo de cores que se soma ao poder cultural, numa dinâmica maniqueísta: preto e branco, cores que sustentam uma retórica associada ao jargão de nacionalidade, de “raça” e de identidade étnica. (GILROY, 2001).

Na mesma obra, na edição brasileira, o autor refere-se ao Brasil, quando fala do impacto do Movimento Negro Brasileiro e de suas histórias de luta, que forçaram o reconhecimento do racismo como aspecto estruturante da nossa sociedade, apontando que esses reconhecidos sucessos, na perspectiva de diáspora, levantam questões sobre o alcance e escopo da política negra.

Afirmando que a questão do negro no Brasil é diferente de outras realidades como a dos Estados Unidos, Inglaterra, por exemplo, Gilroy (2001) ressalta que a ideia de diáspora permite relacionar a marginalização do negro em várias partes do mundo, de forma que tenhamos uma perspectiva mais complexa sobre a modernidade e suas culturas coloniais e pós-coloniais.

O autor enfatiza que, com a noção de diáspora, desloca-se a discussão de uma suposta unanimidade racial, ancorada muitas vezes numa solidariedade mecânica, cujo perigo principal é a falta de um senso ético. Daí a opção do autor pela categoria explicativa diáspora, que valoriza parentescos sub e



supranacionais, levando em conta as transações e traduções que precisaram ser feitas nas trocas culturais e políticas efetivamente realizadas em cada contexto específico onde o negro tem que viver quando se desloca, pelas mais variadas razões.

Para Gilroy (2001), o caso brasileiro é exemplo de contracultura da modernidade, iniciada e reproduzida por “escravos” e seus descendentes, que pode mostrar ao mundo que não há pureza racial nem unidade nos movimentos; sua unidade é a contribuição, com suas especificidades, para o rompimento do paradigma iluminista, nas culturas e na política. Os movimentos negros na diáspora conectam, assim, política e cultura.

O Brasil e a Bahia, em particular, são exemplos, neste sentido, de como a resistência negra se faz permeada pela dimensão cultural, sobretudo de natureza religiosa e artística, nos terreiros, nos capoeiras, nos quilombos, numa luta por manutenção de valores civilizatórios africanos que precisaram ser negociados, “manchando” a “pureza” de ambas as culturas.

Para entender, portanto, o modo como o racismo se manifesta no espaço escolar, é preciso saber como se constituem as identidades negras no Brasil, e a ideia de diáspora ajuda a pensar que ser negro em nosso país é diferente de ser negro em outras partes do mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, o racismo se funda na ascendência, na origem. Lá, a escravidão



não durou tanto, a herança genética define a identificação racial das pessoas, e há leis segregacionistas em vigor, dentre outras características.

No Brasil, o racismo possui outras singularidades, pois se funda não na origem, mas na marca – cor da pele, tipo de cabelo, traços fisionômicos. Embora não haja leis segregacionistas, os espaços sociais de negros e não-negros são bastante definidos, caracterizando o que se chama de racismo cordial.

Trazidos à força para o trabalho escravo, quando chegam ao Brasil os africanos são obrigados a reelaborar, reconstruir suas identidades, a partir de conflitos, negociações com o colonizador branco europeu e com o índio, o dono da terra, que também é espoliado e vitimizado pelo mesmo colonizador.

Neste sentido, o branco, o índio e o negro são desterrados, mas as situações são bem distintas entre esses pois, enquanto o branco – colonizador - oprime tanto negros quanto índios, o faz de formas diversas em relação a um e a outro grupo, sendo que as formas de resistência à opressão também são distintas.

No racismo à brasileira, estão imbricadas questões de ordem cultural fortíssimas, que influenciam as identidades étnico-raciais no Brasil e que a escola não pode ignorar, e precisa saber como tratar, na dimensão cognitiva, psíquica e social.

Resultantes de um processo histórico bastante complexo, as referências identitárias africanas e indígenas estão presentes



em diferentes contextos. Trata-se de culturas que, embora inferiorizadas e desvalorizadas, se mantêm preservadas e alimentam cotidianamente a luta pelo direito à terra, à educação, ao trabalho digno, à humanidade. O conceito de diáspora se mostra, então, importante nesta discussão sobre identidades e culturas.

Assim, a expressão “diáspora” encerra movimento, trânsito de culturas e de pessoas, similares e diferentes, ligadas por relações impostas pelo escravismo e pela colonização, mas também pela ascendência comum, pela origem ancestral. Essas relações conectam e aproximam pessoas e culturas, atualizando-se e reatualizando-se permanentemente demandando alianças, negociações, conflitos, diferenciações.

Nas experiências de formação de professores/as de que participo, fica evidente como eles/as vão se reconstruindo, colocando e recolocando suas concepções de negritude, de branquitude, se posicionando em relação a situações de inferiorização e de valorização dos negros e, também, disseminando suas ideias na escola onde atuam e incorporando as discussões a sua prática pedagógica junto aos alunos e alunas.

Por isso, considero que referências identitárias se interpõem no processo formativo e, a depender da situação vivida, ocorrem permanências e/ou mudanças na forma de se posicionar frente a questões de natureza étnico-racial.



Este é um aspecto que deve ser levado em conta, seja quando professores/as estão sendo formados, seja quando atuam como formadores/as de seus alunos nas escolas.

Neste sentido, trajetórias de vida, identidades fazem a diferença na maneira e intensidade com que se incorporam ou se rejeitam abordagens tratadas no processo de formação. Logo, professores/as e alunos/as reagem diferentemente à temática, a depender de suas histórias de vida, para além da escola.

Reflexões sobre identidades, cultura, dupla consciência são importantes para a compreensão do negro e sua abordagem na escola, porque informam sobre como somos vistos, como somos tratados, os papéis sociais que desempenhamos ou deveríamos desempenhar na sociedade brasileira, influenciando relações de poder.

O cenário em relação ao negro no Brasil revela uma história de muitas exclusões, discriminação, preconceito, com forte impacto na identidade dos afro-brasileiros, processo que a educação, desde suas primeiras versões, já na época pré-colonial, ajudou a construir, tendo em vista seu papel formador de mentes e corpos em qualquer estrutura social.

A educação contribuiu para que o etnocentrismo se fizesse vitorioso, a despeito das resistências em diversos setores, dentre eles o das manifestações culturais e religiosas, sustentáculo, ainda em dias atuais, de uma contrahegemonia que impede o



esmagamento das cosmovisões africanas e afro-brasileiras no país, por exemplo.

Dessa maneira, é evidente que as relações raciais no Brasil estão intimamente ligadas à educação, de modo que os movimentos negros consideram relevante e têm investido na reversão do racismo, representado pela discriminação, preconceito e etnocentrismo, a partir da sua relação com a educação, seja em espaços formais, não formais ou informais.

Pesquisadores/as, intelectuais e militantes vêm se dedicando a denunciar processos discriminatórios no intuito de desmontar a arquitetura segundo a qual os negros são seres inferiores, desumanizados e incapazes de pensar, produzir conhecimento e cultura. Sabe-se que já pela proibição de ir à escola, no período colonial, era este projeto que estava em curso: negar o conhecimento aos africanos e afrodescendentes, direito exclusivo de não negros, deixando à margem uma parte considerável da população.

Assim, na escola emergem situações de conflitos relacionados ao pertencimento étnico-racial de alunos/as e de professores/as, seja nos relacionamentos seja nos conteúdos ensinados, nos textos e discursos que estão presentes na escola e na sala de aula.

Estas situações, muitas vezes ignoradas, confundidas, silenciadas ou negadas, deverão ser abordadas, e a compreensão



acerca de conceitos como identidades, cultura, poder e sua relação com a prática pedagógica permitem engendrar práticas educativas desconstrutoras do racismo e favoráveis à promoção da igualdade étnico-racial.

LINGUAGENS E DISCURSOS RACIAIS NA ESCOLA

Neste texto discuto a relação entre pertencimento étnico-racial, discurso e prática pedagógica, na formação de professores/as e na formação dos alunos/as na escola.

As linguagens se configuram como espaço onde se cruzam dimensões que extrapolam os limites estritamente linguísticos; por isso é importante considerar as intersecções, aproximações com outros campos vizinhos do saber, a fim de explorar melhor o que elas oferecem de possibilidades de abordagem.

No que se refere à questão das relações raciais na escola, por exemplo, é pertinente situar aspectos referentes a conceitos como discurso, poder e identidades, a partir de pontos de vista de autores de diversas áreas. Isto porque a superfície textual tanto esconde quanto aponta sentidos que vêm e vão, num jogo enunciativo que é preciso captar, através do fazer/desfazer, compor/decompor/recompor, próprio da ação e relação humana com a linguagem.



Após algumas significativas vivências com dilemas identitários de professores/as em formação sobre questões étnico-raciais, a linguagem, em sua abordagem discursiva, emerge como possibilidade teórico-metodológica para a compreensão das questões implicadas em conflitos existentes nas escolas e por eles/as relatados.

Esses conflitos emergem no momento atual, quando ocorrem questionamentos diversos acerca das desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros. Neste e em outros momentos, sobressai a importância de encontrar alternativas para a superação de problemas atinentes às relações étnico-raciais, e a educação é um setor cuja participação não pode ser subestimada.

Assim, tomo a linguagem como um espaço que desvela esses conflitos, e o discurso enquanto dimensão onde constituições identitárias se constroem por intermédio de narrativas de que as pessoas participam cotidianamente.

Identities no contexto escolar

O discurso da escola é importante para ler e redimensionar como as pessoas vivenciam suas identidades, vez que neste espaço elas constroem suas concepções sobre si mesmas, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre o mundo a sua volta.



Apesar dessa importância, não são frequentes estudos que relacionem discurso, escola e identidades, sobretudo identidade racial. Lopes (2002a,b, 2003) é um dos autores que tem possibilitado a emergência desta temática, destacando, inclusive, a aula de línguas como principal *locus* onde as identidades emergem, se revelam e se reconstróem, desde que as intervenções docentes sejam adequadas e apropriadas a cada situação discursiva em que essas identidades são abordadas.

Atualmente, já existe um número considerável de estudos e pesquisas abordando a temática negro e educação, sendo a formação de professores/as sempre referida como aspecto fundamental para inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no cotidiano escolar. Neste sentido, abordagens como esta inauguram uma possibilidade de revisão dos próprios Cursos de Licenciatura, onde ainda se registra uma ausência ou insuficiência de componentes curriculares focados nas relações raciais.

No que tange aos Cursos de Letras, a supremacia de abordagens de aspectos formais das línguas, embasadas, sobretudo, no estruturalismo linguístico, fazem com que os temas relacionados a aspectos das culturas sejam subdimensionados ou invisibilizados na ciência linguística, onde a suposta neutralidade, historicamente, tem sido a tônica, processo rompido pela Sociolinguística, pela Análise do Discurso e, mais



recentemente, pela Análise Crítica do Discurso e pela Linguística Aplicada Indisciplinar, dentre outros.

As abordagens formais centradas no fonema, morfema ou sentença, como unidade de estudo, contrariam a perspectiva da linguagem em uso, posto que têm suas análises centradas em uma língua exterior aos sujeitos falantes, desconsiderando as interações sociais em que estão permanentemente envolvidos.

Pensando na complexidade dos processos sociais, na emergência dos movimentos sociais, que faz entrar em cena atores antes silenciados, a linguística precisou incorporar outras abordagens inter e transdisciplinares, ao tempo em que a linguagem também é abordada por outras ciências.

É nessa perspectiva que a reflexão que proponho se insere, qual seja a de considerar a linguagem como fenômeno social que se entrecruza na dinâmica da vida em sociedade, mostrando os caminhos por onde os sujeitos sociais se movimentam para fazer a história de seu tempo.

Geraldi (2003) diz que o linguista “picou” morfemas, recortando fonemas, esmiuçando partes da sentença; estudou a língua e os modos de funcionamento interno e esqueceu da linguagem; é hoje surpreendido por uma discussão da linguagem procedendo das ciências humanas e das ciências exatas, para as quais a linguagem é essencial.



Para o autor, estamos em um momento de redefinir o objeto, retomar a linguagem, e não o sistema enquanto objeto. Caminhar no sentido contrário a Saussure. Aceitar as singularidades, observar os florescimentos, aceitando que não damos conta de tudo e que o todo não é a parte que conseguimos “esclarecer”.

Bernadete Aباurre (2003) diz que, neste momento, a Linguística se insere na Pós-modernidade, vendo com menos nitidez seus próprios limites, maior aglutinação e busca pela transdisciplinaridade.

Ela lembra que em um momento anterior, de construção desse campo do saber, foi importante um maior fechamento, um olhar mais “para dentro”, para ver com mais clareza quais objetivos de investigação eram interessantes. Já nesse momento, é importante avaliar a produtividade que advém dessa reflexão sobre certas questões para as discussões transdisciplinares. Voltando-se para fora, há retorno para a própria prática de reflexão da linguística, pois se abalam certezas, redefinem-se objetos de estudo.

A autora afirma, ainda, que a Linguística deve continuar se perguntando sobre como ela pode contribuir para a solução de problemas sociais, permitir que se conheça melhor o sujeito, visando contribuir para a construção de relacionamentos melhores e mais justos, apesar das diferenças socioculturais.



Defendendo uma linguística crítica e ética, Rajagopalan (2003) pergunta o que é a linguagem e quem tem a posse dela, dentre outros questionamentos, inclusive sobre a relação entre identidades sociais e linguagem. Segundo o autor, as diferentes respostas implicam questões ideológicas e não apenas questões teóricas, algo que é ignorado com frequência.

É nesta perspectiva que concebo o campo da formação, seja de professores/as, seja de alunos/as, como espaço de discussão e compreensão das relações étnico-raciais, sobretudo no que tange à importância de inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, conforme preconiza a atual LDB, alterada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Para tanto, um caminho possível é partir de narrativas desses sujeitos, sobre essas ideologias e práticas, sobretudo porque entrar em contato com o discurso da formação implica encontrar-se consigo próprio/a, com suas trajetórias de vida, e não meramente participar de um ritual pedagógico, ou cumprir uma obrigação.

A formação se institui, portanto, como espaço de poder, atravessado por um discurso que se modifica, fazendo emergir as falas de educadores/as, confrontando-as, por exemplo, com discursos dos movimentos negro e de mulheres, que já não querem ser interpretados por intelectuais alheios aos movimentos e que, por isso,



decidem atuar em nome próprio, a partir de suas vivências como militantes, conhecedoras das tradições e das culturas africanas na diáspora brasileira.

Em Salvador/Bahia, esse caminho é possibilitado pelas narrativas dos blocos afro, dos terreiros, os quais, com linguagem própria, se afirmam positivamente no cenário cultural da cidade e mostram seu papel educativo junto a jovens, idosos e crianças, que aprendem nesses espaços quem são, de onde vêm e o que querem para seus parceiros e parceiras.

A linguagem media e institui modos de ser, de viver e de conviver, revelando, também, intolerâncias, discriminações, preconceitos e racismos. Esses espaços se expressam como possibilidades de denúncia e ressignificação de trajetórias histórico-culturais de pessoas negras, onde ser negro é motivo de orgulho, de descoberta das identidades negadas e invisibilizadas na escola, no mercado de trabalho, nas formas de lazer, nas agências de saúde.

Com efeito, a partir dos anos 1970, esses movimentos instauram novas formas de sociabilidade, denotada, apontada e revelada pela linguagem que, apesar das barreiras impostas pelo excesso de zelo pela norma culta, se insinua de modo cada vez mais evidente, de modo que já não é possível desconsiderar a força com que se coloca junto às demais narrativas sobreviventes da opressão colonial.



São essas narrativas descolonizantes que a formação precisa trazer à tona e legitimar, fazendo com que sejam ouvidas e reverberadas, na escola – cujo compromisso social é formar crianças e jovens – em Secretarias de Estado e MEC – responsáveis pela promoção de políticas públicas na área – na universidade, espaço de produção de conhecimentos que sejam úteis à sociedade.

Foucault (2004) aponta o discurso como lugar de constituição das relações de poder que se engendram na sociedade, criticando a referência única, os sujeitos únicos dominando os sistemas de representação; para o autor, os discursos existem e se manifestam por meio de formações discursivas, ideológicas e sociais, as quais determinam o que pode ser dito e como pode ser dito.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se pode dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusiva do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. (FOUCAULT, 2004, p. 9, grifo do autor).



Quando não se fala sobre algo, é como se esse algo não existisse, daí a violência da interdição; ao contrário, falar sobre algo dá existência concreta ao fenômeno correspondente, qualquer que ele seja. Por isso, a insistência dos movimentos negros, por exemplo, em tentar romper o silenciamento em torno do racismo e positivar uma imagem dos negros e negras; valorizar sua cultura, contar a história não contada ou mal contada.

O Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala, do CEAFFRO, de formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana, fez algo fundamental para amplificar essas vozes militantes negras; trouxe esse discurso para a escola, possibilitando a esses sujeitos uma reflexão sobre as relações raciais e de gênero de uma outra forma. Esta, diferente daquela que aprenderam no silêncio da falsa democracia racial, e também instrumentalizando-os para ensinar seus alunos e alunas, negros e não negros, a partir de uma perspectiva problematizadora dessas relações.

Em minha tese de doutoramento, mostro o percurso dessa instituição, de suas educadoras e de professores/as em formação, contribuindo com secretarias de educação e universidade, a quem cabe formar professores/as, de acordo com o desafio e o dever de fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito à alteração que sofreu em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03 (LIMA, 2007).



Discurso é prática social, assim, é preciso falar sobre o mundo como o vemos, acreditamos, e é isso que aproxima outras pessoas para o mesmo ideal de vida. E, falando das suas vivências sobre racismo, é que professores/as (e seus alunos e alunas) se dão conta de como este atua em suas vidas. Muda seu olhar, mas muda, também, sua relação cotidiana com esse fenômeno, o que irá gerar outros discursos, assim como outras relações cotidianas com o racismo, ininterruptamente.

Quando Foucault (2004) assevera que em toda sociedade a produção dos discursos é controlada por mecanismos de poder, negando o discurso único por sujeitos únicos, abre espaço para que pessoas marginalizadas e silenciadas se empoderem pela via da produção de outros discursos, a partir de suas óticas e interesses. Assim como Foucault, também Hall (2003), apoiado nas ideias do autor, defende a apropriação pelos sujeitos marginalizados de suas próprias narrativas, descentrando o poder hegemônico e desfazendo a ideia de um centro único irradiador das ideias, valores, crenças.

Para Hall (2003), inexistente um centro, de onde emanariam os sistemas de pensamento e de crenças. Segundo o autor, sendo toda sociedade multicultural, os sujeitos devem se posicionar nos discursos, de modo a fazer circularem esses discursos, partindo e se dirigindo a vários centros, tantos quantos sejam os grupos representados na sociedade em questão.



Essa compreensão explica a mudança de paradigmas na educação e na sociedade, possibilitada pela voz que o segmento negro da população brasileira reclama mais fortemente nas três últimas décadas, exigindo direitos sociais, cuja evidência mais forte, contemporaneamente, se traduz pelos movimentos em favor de ações afirmativas, na educação, na saúde, no mercado de trabalho, por exemplo.

Escolhendo a formação de professores/as em questões étnico-raciais, pontuando as identidades, partimos dessas referências, buscando mostrar como esse processo se desenvolve em Salvador/Ba, a partir da ação do CEAFFRO junto à Rede Municipal de Ensino, que atende crianças e jovens negros/as no nível fundamental, mas como possibilidade de empoderamento de vozes subalternizadas em diferentes contextos.

Para isso, tomo os discursos de professores/as e de formadores/as, a fim de problematizar como as suas identidades se relacionam com a abordagem que fazem de raça e gênero no contexto escolar, procurando entender as linhas de força que conduzem a Formação e como as professoras respondem a elas. Isto em um momento em que lutas históricas dos movimentos negros no país ganham o estatuto legal de obrigatoriedade no cotidiano escolar.

Na sala de aula, local de aprendizagem e de formação de pessoas, onde relações diversas se estabelecem, se manifestam discriminações de raça, gênero, sexualidade e outras,



quando os alunos e alunas aprendem essas atitudes diante do seu outro, paralelamente às informações veiculadas nas áreas do conhecimento. Igualmente, este é um espaço onde devem aprender a reconhecer, enfrentar e combater práticas discriminatórias, preconceituosas, de intolerância com que se defrontam na vida cotidiana.

Discurso e identidades na sala de aula

A linguagem é prática social, resgatando na fala da voz, do corpo, da emoção, da tristeza e do prazer a experiência de ser mulher/negra/professora, que eventualmente pode ser representado por ser homem/branco/professor. Por isso, a insistência e o valor que a proposta pedagógica do CEAFFRO atribui à relação gênero/raça/trabalho em educação.

Contrariando a tendência de pesquisas ainda dominantes na Linguística, onde se dá um corte epistemológico entre forma x conteúdo, separando-se essas dimensões para conhecer os fenômenos da linguagem, optamos por considerar a dimensão linguística como uma possibilidade de revivência de dimensões pessoais e coletivas, pelo conhecimento de si e do outro.

Esta a dimensão subjetiva estruturante dos sujeitos em formação, onde o *conteúdo* da identidade étnico-racial se torna a *forma* de conhecer, e a *forma* como se conhece é o *conteúdo* trabalhado, para que professores/as, a quem foi



negado este saber em sua Formação Inicial, se apropriem desse conhecimento que irá fazer parte não só de sua prática pedagógica nas escolas onde atuam, mas, principalmente, em suas vidas, como afirmam nos encontros da Formação.

Nesta perspectiva, admite-se que saber abordar a história e a cultura afro-brasileira na escola, junto aos alunos e alunas, requer uma mudança de olhar a sociedade, a família, os grupos sociais, atentando para as formas como se dão as relações raciais, lendo criticamente a mídia, a política, a cultura, os bairros, os/as trabalhadores/as, as elites, as imposições, as negações, as invisibilidades como a pessoa negra é vista e tratada na sociedade.

É sua vida, são suas atitudes no meio social que são revistas, suas identidades que se movimentam, na direção da equidade, igualdade, justiça. Assim, o/a professor/a se prepara para a inclusão da temática no currículo escolar, como preconiza a Lei Federal 10.639/03, preparando-se principalmente enquanto pessoa, enquanto cidadã.

Esta opção teórico-metodológica assumida no processo da Formação de Professores/as considera, portanto, que é preciso se expor, falar de si, de sua identidade étnico-racial, para conhecer esse conteúdo que hoje é alvo de obrigatoriedade legal no Brasil. Por isso, a linguagem, o discurso se constitui em categoria central que vai operar essa transformação que será parte da vida dos/as profissionais em formação.



O conceito de discurso, neste sentido, toma a linguagem enquanto ação, enquanto prática social, aqui compreendida como conhecimento de si, do outro, do mundo. Ao narrar suas vivências, concepções sobre a educação das relações étnico-raciais, os professores e professoras se modificam e se inserem no movimento de valorização das pessoas negras, que durante tanto tempo se restringia a uma ação exclusiva dos militantes em luta pela reversão do racismo. Amplia-se, assim, a ação justa desses/as militantes, desguetizando esta prática e alargando os tempos e espaços em que ela se dá.

Atualmente, há grande interesse pelos estudos sobre usos da linguagem, não só no âmbito da Linguística mas, também, no contexto amplo do que se entende como Ciências Sociais. Na medida em que permeia todas as relações em sociedade, a linguagem é concebida, nessa perspectiva, enquanto prática social, e não em sua dimensão formal, abstrata, conforme as primeiras abordagens que definem a ciência linguística autônoma das outras ciências.

Quanto ao discurso, é um conceito, mas também uma categoria de análise em Ciências Sociais, segundo a qual os sujeitos existem e se relacionam por meio da linguagem, constituindo-a e constituindo-se a partir dessas relações, nem sempre harmoniosas e nunca desideologizadas.



Os discursos não emanam do interior de sujeitos, nem tampouco são uma inoculação ideológica que determine o pensamento desses mesmos sujeitos [...], as práticas discursivas deixam claro que falar não só é algo mais como também é algo diferente de exteriorizar um pensamento ou descrever uma realidade: falar é fazer algo, é criar aquilo de que se fala, quando se fala. (IÑIGUEZ, 2004, p. 94-95).

O conceito de discurso, portanto, remete a língua para um lugar de complexidade, porque entendida como espaço de interação, de relações de poder, de ideologia, quase sempre de conflito entre interesses antagônicos, mas também de negociação, de camuflagem de ideias, de revelações de identidades. Enfim, tudo se é ou se faz por meio da linguagem, o que significa dizer que as identidades sociais são construídas ao agirmos no mundo, por intermédio da linguagem.

Por isso é tão importante discutir a dimensão discursiva na sua relação com a construção de identidades. Afinal, o discurso é um conceito importante para apreender como constituições identitárias se constroem por intermédio de narrativas de que as pessoas participam em seu cotidiano, nos diversos espaços sociais.

Com a compreensão de discurso como espaço de poder e de constituição de identidades, emergem as concepções de professores/as e de formadores/as acerca do processo de



formação, assim como as interpretações que têm hoje sobre as relações raciais na educação, possibilitando, ainda, mapear os conflitos identitários por que passam neste processo, como os enfrentam e reelaboram.

A denominada “análise do discurso” é uma área de estudo que deixa de centrar-se exclusivamente no texto em si e passa a abranger as suas condições de produção - quem enuncia, para quem, o que é enunciado, como, em que situação, caracterizando o funcionamento discursivo: “A atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas.” (ORLANDI; GUIMARÃES; TARALLO, 1989, p. 24).

Embora sejam frequentes na literatura os estudos que se baseiam na análise do discurso, não são numerosos aqueles que relacionam discurso e identidades sociais. Lopes (2002a,b, 2003), no Brasil, e Fairclough (2001), na Inglaterra, são autores que mostram a propriedade da utilização do conceito de discurso para se compreender como se dá a construção das identidades sociais, inclusive de raça e gênero.

Para Foucault (2004), o discurso possui o poder de transformar as práticas sociais e modificar o posicionamento de sujeitos marginalizados, cujos discursos podem empoderá-los. Diz este autor que: “[...] a história não cessa de nos ensinar – o discurso



não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2004, p. 10).

As identidades – no plural – são múltiplas, contraditórias, inacabadas, em processo, atualizando-se continuamente nos discursos, na interação com interlocutores/as reais e concretos/as, imersos/as em eventos discursivos onde se posicionam assimetricamente.

Deste modo, o ser negro ou negra é revelado, ocultado, negado ou silenciado em práticas discursivas existentes na sociedade, no contexto educacional, na escola e na Formação de professores/as, considerando sua natureza múltipla, multifacetada, contraditória.

Discurso e poder na constituição de identidades

Contemporaneamente, os autores e autoras que têm utilizado o discurso para explicar como se constroem as identidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001; IÑIGUEZ, 2004; LOPES, 2002a), reconhecem o estudo pioneiro de Foucault para este empreendimento.

Abordando os conceitos de formação discursiva, formação imaginária e formação ideológica, Foucault (2000) chama atenção para o fato de que os discursos não são ingênuos, puros, despropositados; eles se ligam a outros discursos pré-



existentes e vindouros, assim como se relacionam a dimensões imaginárias, permitidas por ideologias que permeiam um tempo/espço socialmente determinado.

As teses de Foucault acerca de discurso interessam muito à compreensão de como se constituem identidades sociais na relação pedagógica entre professores/as e alunos/as e entre formadoras e professoras, porque, dentre outros, esses três conceitos informam como o dizer se encontra vinculado a outros dizeres, às representações que temos em nosso imaginário, as quais, por sua vez, se vinculam às ideologias que circulam no meio social onde convivemos.

Neste sentido, os discursos sobre a dimensão étnico-racial são vistos na relação com outros discursos instituídos de negação das culturas afro-brasileiras, de racismo, preconceito e discriminação contra pessoas negras, e também com discursos instituintes de valorização dessas pessoas, de promoção de ações afirmativas reparatórias em curso na dinâmica das relações raciais no Brasil contemporâneo.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault retoma o conceito de ideologia e o associa à relatividade dos conceitos de verdade e de poder, discutindo como os discursos se fazem nesta relação que os engendra.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz



funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12).

O dizer, portanto, institui verdades em tempos e espaços que as relações de poder permitem. O autor continua expondo suas ideias sobre poder e verdade, para situar o papel da universidade, dos intelectuais na produção acadêmica, muitas vezes comprometidos com uma suposta verdade científica, “[...] ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.” (FOUCAULT, 1979, p. 14).

São muitas, portanto, as “verdades” que se pode visualizar, neste momento histórico, sobre negro e educação de relações étnico-raciais, demandando papeis e posturas aos intelectuais que se ocupam dessas questões.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. (FOUCAULT, 1979).

Assim, os discursos acerca de relações étnico-raciais, as narrativas e as práticas existentes na sociedade e na escola a



respeito de pessoas negras não são concepções individuais ou desconectadas do pensamento sobre esse grupo no nosso país. Há determinações ideológicas implicadas nessas concepções, que, embora mudem de roupagem com o passar do tempo, ao mesmo tempo se mantêm, de forma reelaborada, ressignificada, acompanhando os movimentos das ideias, que precisam se manter hegemônicas.

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2004, p. 8-9).

Na medida em que compreende o discurso como uma ordem, que atravessa a estrutura social, Foucault (2004) desloca a nossa atenção para a sua possibilidade de provocar exclusões, sobretudo pelo mecanismo da interdição.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2004, p. 9, grifo do autor).



O autor considera que o discurso significa algo “mais que aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação”; o discurso é “o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2004, p. 10) Isto quer dizer que discurso e poder são indissociáveis, posto que existem na tensão de uma disputa invisível que se atualiza e reatualiza por meio de narrativas afirmativas, negadoras e também pelos silêncios significantes, onde a negociação de sentidos é a regra.

O poder, segundo o autor, não é uma instituição, nem uma certa potência de que alguns estariam dotados. Para ele, o poder é o nome que se dá a uma situação estratégica complexa, numa dada sociedade, sendo essas estratégias situações em que interlocutores se engajam, posicionados em eventos discursivos e que existem no contexto de sistemas significantes que as transportam, a partir de inúmeros discursos que atravessam a sociedade e do encaixamento de produções e reconhecimentos de sentidos em um *continuum* que lembra a semiose, um processo de significação que atua sob a forma de *continuum*.

O poder não se resume à esfera administrativa; ele se manifesta nas mais diversas esferas e atua em redes. Esta abordagem se vincula à perspectiva do discurso instituinte. O discurso institui poderes e discurso é poder. (FOUCAULT, 1979). Neste sentido, a análise crítica do discurso – ACD – “teoria” defendida por Fairclough (2001), constitui referência



importante, na medida em que o autor é um dos poucos, que, assim como Moita Lopes, trata a relação entre discurso e identidades de raça e gênero, que abordo no escopo da formação voltada para questões étnico-raciais.

Assim, a partir da matriz epistemológica de Hall e Foucault, mas referenciada, também, em Moita Lopes e Fairclough, autores que, como vimos, discutem a relação entre discurso e constituição de identidades sociais, inclusive de raça e gênero, busquei analisar narrativas de professores/as sobre as relações raciais no Brasil, em seus diversos momentos.

Considero que o discurso favorável à inclusão desta temática na escola se institui no plano jurídico, mas não significa que esteja instituído nas práticas de professores/as atuantes no sistema público de ensino, que atendem, majoritariamente, crianças e jovens negros em processo de escolarização.

Pelo contrário, narrativas colhidas em situação de formação inicial, de professoras vinculadas à Secretaria Municipal de Ensino de Salvador, que já implementou suas Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Rede (SALVADOR, 2005), envolvendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mostram que muitas delas se encontram “perdidas”, não sabem o que fazer, nem como fazer, para abordar a temática em suas aulas e demais atividades pedagógicas.



Uma explicação possível para este sentimento de impotência para a abordagem das questões de natureza étnico-racial é a trajetória de formação dessas professoras que, atualmente, se veem obrigadas a fazer algo que ainda não sabem, porque não lhes foi ensinado.

Este aspecto deveria ser considerado pela Secretaria, ao invés de, simplesmente, estabelecer a obrigatoriedade, sem levar em conta este não saber, de modo a promover uma política de formação continuada, como recomenda o Parecer do CNE nº 03/04 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei 10.639/03.

Não podemos, nem devemos, então, culpar os/as professores/as, pois o que suas falas revelam é o silenciamento em torno das dimensões raciais implicadas na educação escolar, marcada pela supremacia branca e eurocêntrica, que a Lei busca reverter.

Por outro lado, importa considerar outros aspectos envolvidos na questão. Assim, além de a maioria desses/as professores/as não terem formação adequada para abordagem em sala de aula, concorre o fato de que a recente e crescente visibilidade sobre as tensas e desiguais relações raciais no país, no plano discursivo, ainda não impactaram a sua vida cotidiana, em dimensão pessoal nem profissional.

Outro fator importante tem a ver com as distintas referências de identidade étnico-racial que possuem,



determinando formas também distintas de apropriação dos conhecimentos discutidos na Formação, quando têm acesso.

Por isso, abordar a dimensão étnico-racial na escola e na sala de aula implica levar em conta espaços discursivos sobre o negro, tanto instituídos quanto instituintes, assim como a relação que estabelecem com os conhecimentos acessados nesses espaços, na perspectiva de romper a cadeia de racismo, preconceito e discriminação que incide sobre a imagem dos afro-brasileiros, também na escola.

Todo discurso é construído e forjado nas relações sociais, a partir de uma organização que visa garantir certa estabilidade no mundo, percebido como caótico. Historicamente, a formação de professores/as é concebida numa dimensão técnica, enquanto repasse de metodologia, de inovação tecnológica, de conteúdos novos, e nada mais. Ao contrário, a formação referida neste texto assume uma dimensão política, no intuito de provocar impactos do ponto de vista pessoal, ideológico, como espaço de poder de mulheres e de negros, ou melhor, de mulheres negras.

Este é um espaço importante, que desloca posições instituídas sobre mulheres e sobre mulheres negras, partindo desse lugar, para chegar em um outro, onde mulheres educadoras, negras ou não negras, comprometidas com a igualdade entre as raças, instauram uma ordem de discurso sobre si e sobre a educação das relações raciais, a partir de sua vida pessoal e profissional.



Discurso e formação em diversidade étnico-racial

O que significa, para professores/as do ensino básico, estar em formação sobre relações étnico-raciais, onde são instadas a comungar com ideias muitas vezes conflitantes com suas concepções, seus valores? Como esses/as professores/as lidam com os seus conflitos identitários, impostos pela relação pedagógica em questão?

A educação é uma área em que, historicamente, a militância nos movimentos negros mais tem investido esforços para a reversão do racismo em nosso país. Intelectuais negras e negros, neste sentido, têm se empenhado em demonstrar o quanto a educação é importante para a construção de relações raciais equânimes. Igualmente, reconhecem que também é nele que crianças e jovens negros são prejudicados por relações desiguais, injustas, preconceituosas e discriminatórias, não só em termos de raça/etnia mas, também, de gênero, classe, orientação sexual e outros.

A ideia de desenvolver o Projeto Escola Plural nasceu dessa constatação e, principalmente, da crença de que era possível ter os/as professores/as como aliados/as fundamentais, na luta contra os danos causados pelo racismo institucional na escola, fazendo uma educação pautada na equidade racial e de gênero.

Se o racismo institucional acontece quando instituições e organizações fracassam em prover um serviço profissional



adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura, origem racial ou étnica, nas escolas que temos este é o maior entrave para incorporação da temática no seu currículo.

Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação das instituições e organizações.

Pensar o racismo institucional na educação é importante, pois remete para o fato de que alunos e alunas negros vivenciam na escola situações de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação desta instituição, na medida em que esta desconsidera, inferioriza e/ou estigmatiza as referências culturais que esses/as alunos/as possuem, o que implica em fracasso que incide sobre eles/as, mas não são inerentes a eles/as ou deles/as.

Assim, embora não se despreze a dimensão individual como forte fator de discriminação e preconceito racial no contexto escolar, desloca-se a responsabilidade dos sujeitos agentes, considerando que na instituição são regulados por leis, regras, normas que possibilitam o racismo, como poderiam desencorajá-lo, por meio também de leis, regras e normas que regem as relações no âmbito da instituição.

A produção de autores/as que abordam temas como descolonização, políticas multiculturais e outros ressalta a necessidade de atenção a aspectos relacionados à identidade



racial, os quais lemos buscando dimensionar o papel da linguagem e do discurso na construção/desconstrução de sentimentos, ideias e atitudes relativos à negação/promoção de pessoas negras. Esta produção mostra, ainda, como é possível construir relações sociais pautadas na equidade racial entre negros/as e brancos/as.

Assim, a linguagem, concretizada em práticas discursivas cotidianas, inclusive no contexto escolar, assume papel central na constituição das identidades – pensadas enquanto “jogo simbólico”, um processo de negociação entre a forma como o sujeito é interpelado pelo “outro” e a forma como o indivíduo ou uma comunidade se autoidentifica.

Afinal, pelo discurso, as identidades se revelam em suas multiplicidades, diversidade, facetas e diferenças, lembrando que ninguém assume a mesma identidade o tempo todo e ninguém possui uma identidade única. Assim, a identidade racial é uma, entre outras dimensões identitárias que constituem os sujeitos em sociedade e na escola, e se reelaboram, a depender das narrativas de que participam nesses espaços.

A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

A escola é um espaço instituído de formação, de ensino-aprendizagem, onde relações diversas ocorrem, não só de natureza pedagógica. Dentre essas relações as étnico-raciais serão enfatizadas aqui, a fim de compreendermos o papel dos educadores/as, nesta perspectiva.

Os professores e professoras são os principais agentes da formação escolar, logo, permanentemente, precisam se colocar diante de questões complexas que emergem na escola, incluindo questões/situações atinentes às tensas relações raciais entre educadores/as, entre educandos/as e entre educadores/as e educandos/as.

Além disso, a vigência da LDB com as alterações decorrentes das Leis 10.639/03 e 11.645/08 implica posicionamentos, reflexões, práticas que, muitas vezes, são nada ou pouco conhecidas pelos professores/as, responsáveis diretos, mas não únicos, pela mediação, a fim de que os conhecimentos de que trata a LDB sejam produzidos e disseminados no contexto escolar.



Questões complexas existentes na sociedade emergem no contexto da escola e da sala de aula, dentre elas o apagamento das tensões étnico-raciais, facilitado pelo “mito da democracia racial”. Não é possível desconsiderar o potencial da escola, no tratamento adequado dessas questões, alavancando transformações que terminam por impactar a sociedade como um todo.

Como podem os educadores/as, porém, abordar temas como racismo, preconceito, discriminação racial se não possuem informações a respeito? Se acreditarem que a questão não é relevante ou inexistente?

A partir de experiências em dois programas onde atuo: o Mestrado em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e o CEA Afro: educação para a igualdade racial e de gênero, do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA), trago algumas reflexões sobre a formação de professores/as, as quais sinalizam para abordagens a serem feitas por estes/as junto a seus alunos.

Formação de professores/as na perspectiva étnico-racial

A formação de professores/as na perspectiva étnico-racial é bastante recente no Brasil. As iniciativas, de modo geral, têm sido descontínuas e pontuais, em função da própria forma como historicamente os negros são vistos na sociedade e na educação.



Por outro lado, é muito comum que Secretarias de Educação, Departamentos de Universidade se dediquem a formar professores/as em áreas que julgam pertinente, processo que, no caso, resulta sempre de um suposto saber legitimado pelas instâncias de poder educacional. Geralmente, trata-se de conhecimentos técnicos e ou científicos, decorrentes de “descobertas científicas” ou inovações tecnológicas, emanadas de uma instância “superior”, que a escola precisa incorporar para se “modernizar.”

Mas, mesmo propostas deste tipo, são bem recebidas pelos/as educadores/as: existe algo novo que, acreditam, pode contribuir para sua prática pedagógica e, se seu papel é ensinar, não podem ficar alheios/as ou refutar algo que a Secretaria ou a Universidade propõe ou impõe.

Quando participam de cursos de atualização, aperfeiçoamento, os professores/as chegam animados/as, se interessam, participam, comemoram, agradecem, mas parece que alguma coisa não funciona muito bem. Após a formação, quando tudo se espera de inovação, “revolução” na prática pedagógica junto aos/às alunos/as, não querem ou não conseguem se envolver a ponto de tomar os conhecimentos recém-adquiridos enquanto parte de si mesmos/as, de suas vidas pessoal e profissional.

Neste caso, creio que, dentre outros fatores que também se interpõem na relação formativa, a distância, a hierarquização



entre a Universidade e a Escola,¹⁰ entre a administração do sistema educacional e as unidades escolares, entre o suposto saber do formador/a e o do professor/a acabam minando os objetivos que justificam a formação.

A formação de educadores/as na dimensão étnico-racial é recente no Brasil, pois data dos anos 1990. Nilma Lino Gomes e Iolanda Oliveira são pioneiras na realização de ações nessa perspectiva, assim como o Bloco Afro Ilê Aiyê, na Bahia, todas essas experiências concomitantes e, de certa forma, semelhantes, à formação do CEAFFRO, que analiso neste texto.

A formação desenvolvida pelo CEAFFRO busca se instalar, portanto, no espaço contrário à hierarquização e distanciamento verificados nas propostas de Secretarias e/ou Universidades, bebendo nas fontes de experiências e formulações emanadas dos movimentos negros e de mulheres negras. Trata-se de uma ação desenvolvida por militantes desses movimentos em Salvador, distinguindo-se das ações referidas acima, na medida em que visa à instituição de políticas públicas educacionais, com um trabalho efetivo nesta dimensão, como se vê adiante.

¹⁰ A Universidade pública no Brasil tem se colocado muito dissociada das demandas e acontecimentos cotidianos da população a que serve ou deveria servir. Sua própria arquitetura discrimina, segrega e afasta alguns grupos. Além do distanciamento físico, geralmente não há uma política de promoção da participação da comunidade nas ações empreendidas pela Universidade pública, o que também contribui para afastar parcelas da população deste universo. Com as ações afirmativas, sobretudo as cotas, ainda poucos indígenas e quilombolas, por exemplo, começam a ser os primeiros em suas comunidades a ter um curso universitário.



Da formação de jovens negros/as à formação de educadores/as

O trabalho de formação de professores resulta de um Curso Profissionalizante realizado pelo CEAFFRO,¹¹ um programa de educação para negros e negras em Salvador, vinculado ao CEAO, Centro de Estudos Afro-Orientais, órgão de extensão da UFBA, criado em 1995, por um grupo de educadoras, em maioria, militantes do Movimento Negro, preocupadas com o futuro e a situação de jovens negros de Salvador.

E Salvador, convém lembrar, é a maior cidade em concentração de população negra (aproximadamente 83%), fora da África. Então, essa caracterização permite a criação de um programa como o CEAFFRO, além de outros projetos também de educação antirracismo, como a Comunidade Oba Biyi, Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, Escola Criativa Olodum, Steve Biko e outras.

O público do CEAFFRO, nos primeiros anos de sua criação, é formado por jovens e adolescentes entre 16 e 21 anos, integrantes de cinco organizações negras: Ilê Aiyê, Malê Debalê, Olodum, Ara Ketu e Bagunção. Com o passar dos anos, este público se amplia para adolescentes e jovens não só integrantes das organizações, mas a elas vinculados

¹¹ O Programa é apoiado por parceiros como Fundação FORD, CESE, UNICEF, Secretaria do Trabalho, SMEC, Save The Children, Terre Des Hommes, SPM.



por relações de vizinhança, parentesco, ou frequentadores de ensaios e desfiles dos blocos no carnaval da cidade.

O Projeto Profissionalização para Cidadania, denominação anterior do, hoje, CEAFFRO, desde seu início, possui uma perspectiva política de transformar a situação dos/as jovens negros/as, na sociedade. Convênio firmado com o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), antiga Escola Técnica Federal da Bahia, ajuda na consecução dos objetivos a que se propõe, aliando movimentos sociais negros, Universidade e Escola Pública.

Um dos objetivos do Projeto, desde seu início, é buscar desenvolver entre os jovens negros o desejo de permanência na escola regular, mesmo sabendo que esta não tem sido atraente, fazendo com que um número significativo fique à margem da escolarização básica. Em decorrência disto, o Projeto busca, também, conseguir o retorno dos que abandonaram a escola, paralelamente ao incentivo à conclusão da escolaridade por parte daqueles que estão vinculados ao sistema formal de ensino.

Esses aspectos foram fundamentais para a decisão de buscar parceria com uma das escolas públicas no estado que tivesse credibilidade, mantivesse um elevado padrão de ensino-aprendizagem, reunisse as condições materiais de abrigar o



Projeto. A escola que melhor atendia a esses critérios era o CEFET/BA, que apresentava ainda outras vantagens:

- 1) Disponha de infraestrutura (laboratórios, salas de aula, biblioteca etc.) necessária ao desenvolvimento da formação profissional;
- 2) os docentes do CEFET eram, de modo geral, qualificados nas áreas de curso a serem oferecidos;
- 3) a direção da escola, à época, era sensível à execução de programas de extensão voltados para os segmentos mais fragilizados da sociedade baiana. (LIMA et al., 2000).

A partir desta articulação institucional, envolvendo a UFBA, através do CEAO, CEFET e movimento negro organizado, para definição do programa de Curso a ser oferecido aos/às jovens, instala-se o *Fórum das Entidades Negras*, constituído de representantes dos blocos afro, pesquisadores/as e educadores/as negros. Estando a formação técnica do curso a cargo do CEFET, ao Fórum cabia definir o que seria a Formação para Cidadania voltada para jovens negros.

Importante assinalar que alunos de 7^a série em diante, neste Programa, tinham acesso a conhecimentos que sequer os cursos de graduação ofereciam, discutindo conceitos como etnocentrismo, discriminação, continente africano,



negritude no Brasil, interagindo com antropólogos, sociólogos, pedagogos, historiadores, além de estarem inseridos na escola pública de maior credibilidade em termos de qualidade de ensino, espaço disputado por jovens de classe média, através de processo seletivo equivalente ao vestibular.

Assim, indicados por organizações dos movimentos negros, ao tempo em que se profissionalizavam em cursos da área tecnológica, com os professores/as do CEFET/BA, sem passar pelo “vestibular”, os/s jovens faziam a matéria Formação para Cidadania.

Os/as jovens do projeto, por outro lado, apesar de já terem uma espécie de iniciação relativa a questões de natureza racial, reclamavam do fato de se falar muito sobre o negro nas aulas. Sua relação com a temática se dava nos blocos de onde se originavam, pois eram percussionistas, dançarinos e dançarinas, cantores e cantoras do Ilê Aiyê, Olodum, Bagunção, Malê Debalê e Ara Ketu.

A Formação para a Cidadania englobava disciplinas como Construção e Reconstrução do Eu, Identidade racial, Dimensões do Continente Africano, Movimentos de Resistência, História do Negro no Brasil, O Negro no Mercado de Trabalho, portanto, totalmente interdisciplinares, embora se denominassem como disciplinas, formando uma matéria, porque o CEFET utilizava essa nomenclatura e queríamos o mesmo *status* e credibilidade da instituição para o nosso curso.



A questão do racismo, do preconceito, discriminação, o acesso do jovem negro na educação, na escola, a sua permanência até a faculdade, eram essas as metas, eram esses os conteúdos, orientados pelos seguintes princípios:

- 1) Contribuir para a melhoria do nível educacional de jovens e adolescentes negros, a partir da afirmação de sua identidade racial e do reforço de sua autoestima;
- 2) Fornecer instrumentos técnicos para uma inserção profissional não subalterna;
- 3) Colocar-se como espaço de reflexão sobre a Cidadania do ponto de vista da comunidade negra.

Esses princípios foram estabelecidos em função de algumas constatações: Currículo baseado em referências eurocêtricas; Racismo, Preconceito e Discriminação, exercidos dentro da própria escola; Baixa qualidade do sistema público de ensino; Intolerância da escola em relação à diferença cultural.

Essas mesmas constatações foram consideradas na concepção do Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala, com o objetivo de formar os/as educadores/as que atuam junto a esses/as jovens na escola regular, buscando sensibilizá-los/as para perceber e ouvir melhor seus alunos e alunas. Neste projeto de formação, era estabelecido um diálogo sobre



diferenças culturais, identificando saberes do cotidiano, formas de abordagens no contexto sociocultural, para incorporar esses elementos à prática pedagógica, a partir da inclusão de temas da diversidade cultural.

A formação do CEAFFRO para educadores/as

Para a efetivação da proposta de formação, uma indagação persistente foi: como fazer esta intervenção em termos da educação formal, se a experiência do CEAFFRO se limitava a abordagens de raça e gênero no âmbito da educação não formal? Perguntávamos, ainda: como chegar até as escolas, com legitimidade suficiente para propor uma intervenção desta natureza?

A discussão em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN – Tema Transversal Pluralidade Cultural nos animou a investir no Projeto junto à Secretaria de Educação do município, respondendo à questão da legitimidade do ponto de vista da legislação educacional. Era preciso, porém, passar pela Secretaria de Educação e convencer a Secretária de que a proposta era boa para a Rede e que valia a pena investir na ideia. O Diretor do CEAO, à época, apresentou e defendeu o Projeto junto à Secretária, obtendo dela o aval necessário, desde que não houvesse custos para aquela pasta.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador - SMEC não poderia gastar, absolutamente nada, com o



empreendimento, disse a secretária de educação, à época. Como o CEAFFRO tinha o apoio da Fundação FORD para desenvolver ações deste tipo, concordamos em assinar um Convênio, onde o CEAFFRO mantinha duas formadoras por escola.

A Formação se direcionava aos professores/as da Rede Municipal para implementação do Tema Transversal Pluralidade Cultural, instituído pelo MEC através dos PCN, abordando as questões relativas ao negro no currículo das escolas municipais de Salvador.

Assim, em 2000, a partir da sistematização de aspectos relevantes da formação profissional experimentada com jovens vinculados a organizações do Movimento negro em Salvador, o CEAFFRO apresentou à SMEC uma proposta de formação de professores/as desta rede pública de ensino. Isto considerando, entre outros aspectos, que a quase totalidade do público do Projeto estuda nessa rede, onde professores e professoras, de modo geral, possuem uma formação em magistério que não as prepara para lidar com desafios colocados pela presença dos jovens negros e negras na sala de aula.

No que se refere à proposta em si, partiu da própria formação dos/as jovens. Inicialmente, elaboramos um Projeto, onde fazíamos uma análise dos PCN – Tema Transversal Pluralidade Cultural, buscando identificar aspectos de nossa proposta de formação para cidadania ali referidos, ao



tempo em que entrevistamos as formadoras do Projeto, para que expressassem suas considerações sobre o Programa da disciplina, no que esta poderia informar um Programa de Formação dos/as professores/as. As entrevistas incidiram sobre questões relativas a: abordagem dos conceitos, recursos pedagógicos pertinentes ao apoio das abordagens, metodologias possíveis de serem utilizadas junto ao público de professoras.

A partir da sistematização das informações obtidas durante as entrevistas, bastante reveladoras, concluímos que igualmente como procedíamos em relação aos jovens, também os professores/as deveriam ser instigados no que toca a sua identidade de raça e gênero. Só depois deste trabalho com elas próprias, se passaria a discutir a possibilidade de como trabalhar questões da diversidade étnico-racial nas aulas que ministravam. Por outro lado, reflexões acerca da escola, do currículo escolar, das relações professor/aluno teriam também que ser feitas. Afinal, introduzir essas discussões passava por repensar toda a concepção político-pedagógica da escola, e não apenas mexer nos conteúdos como apêndice, diante de tantos outros.

As professoras denunciavam no espaço da formação a forma desrespeitosa como os Projetos adentravam a escola, de cima para baixo, fragmentando ainda mais os conhecimentos que circulavam em suas práticas pedagógicas junto aos alunos/as. Elas não decidiam, sequer eram ouvidas no momento de receber



Projetos relacionados a temas como Educação para o Trânsito, Segurança Escolar, Educação Ambiental e muitos outros.

Os/as jovens tinham a experiência dos blocos, mas também nas escolas oficiais; assim, eles davam muitos subsídios sobre como eram tratados na escola, pelas professoras e outros agentes no espaço escolar. Este fato passou a nos instigar, pois, por mais que ampliássemos o número de jovens atendidos pelo Projeto – chegamos a 3.500, em média – nossa ação estava sendo insuficiente e também desconstruída em função da outra relação que mantinham com a educação formal.

Sempre considerando que esta é uma dimensão importante da formação dos jovens, que a escola é fundamental para que tenham oportunidades outras de vida e trabalho, a uma certa altura, nos vem a ideia de que é preciso influenciar políticas públicas educacionais que atinjam toda a juventude negra.

O contexto político estava favorável e havia parcerias, como a Fundação FORD e o UNICEF, também interessados em contribuir para alterar as perspectivas desse segmento da população negra. O MEC estava ouvindo a sociedade em relação aos PCN e solicitou parecer ao CEAO sobre o Tema Transversal Pluralidade cultural. Nós, do CEAfro, elaboramos este parecer, onde enfatizamos o quanto era importante a existência de parâmetros acerca das questões relativas à diversidade étnico-racial, como o MEC estava



fazendo, mas também chamando atenção para a necessidade de formar professores/as para assumirem a tarefa do combate ao racismo na educação, já que sua formação em magistério não as preparou para isto, ao contrário, era eurocêntrica e deslegitimadora de outras referências culturais.

Tínhamos uma proposta pedagógica de formação de jovens centrada na desconstrução do racismo, com seis anos de experimentação junto a este público, que era o mesmo público das escolas. Era preciso analisar esta proposta no que poderia indicar aspectos a serem retomados na formação dos professores e isso foi feito.

A sistematização da Formação da Cidadania indicou os aspectos mais relevantes a serem pensados: a resistência que os/as jovens apresentavam provavelmente se apresentaria também no público de professoras; a dificuldade de trabalhar os conceitos complexos e desconhecidos também era uma variável a ser explorada; a inexistência de material didático compatível à proposta de formação foi um aspecto também digno de atenção. Todos esses aspectos eram problema na formação dos jovens e o seriam também na formação dos professores/as.

Assim, ensinar a lidar com o racismo na escola implicaria ensinar a lidar com o racismo em si própria e, só a partir daí, seria possível trabalhar conteúdos, métodos, técnicas de abordagem das questões étnico-raciais no currículo. Este



era um pressuposto básico da formação proposta e persiste no caso da implementação da Lei 10.639/03, por uma razão muito simples: se as professoras não forem formadas, elas não vão saber como ensinar a pluralidade cultural ou a história e cultura afro-brasileira e africana.

Constituímos um grupo de formadores/as, após o convênio com a SMEC, e começamos a produzir material didático e a buscar os fundamentos para realizar a formação, sendo escolhidos os seguintes:

Estudos e pesquisas sobre o Negro – professores/as e pesquisadores/as negros tendem a investir em uma melhor forma de contemplar o estudo para “Afrodescendentes”, havendo uma produção que, embora restrita naquela época, fornecia subsídios para a abordagem dos temas.

Etnometodologia e Interdisciplinaridade – a Etnometodologia foi escolhida tendo em vista que se trata de uma área de conhecimento que trabalha a pesquisa e a reflexão prática através de ações sociais, que era justamente o caso da formação como era feita pelo CEAFFRO.

A própria Universidade tinha, à época, muito pouca reflexão em relação ao negro. Estudos sobre a África, discriminação e preconceito também eram escassos. Então, a Etnometodologia, na medida em que parte da identificação dos saberes do cotidiano, fornecia uma boa fundamentação.



A Interdisciplinaridade é uma categoria que foi considerada fundamental, na medida em que um profissional ou uma área exclusiva do conhecimento não pode dar conta da revisão da forma como o negro é retratado na história, cultura, geografia, ciências, línguas, artes. O historiador, o sociólogo, o pedagogo, linguista, antropólogo, todos juntos, dialogando, podem conceber uma proposta de formação nesta perspectiva, e nós tínhamos estes profissionais pensando e desenvolvendo a proposta.

Estudos críticos sobre Educação e currículo – consideramos, para a eleição desse aspecto, que, dentro da Universidade, encontrava-se uma parcela de intelectuais que não necessariamente estão interessados na questão do negro, mas estão contribuindo no suporte da crítica à educação e concepção sobre currículo, voltado para as denominadas “minorias”. Essas reflexões, então, se somariam às que detínhamos sobre a educação do ponto de vista étnico-racial.

A educação indígena e educação do campo foram referências importantes para nossas abordagens, inclusive compondo o material didático do KIT que elaboramos para uso dos formadores/as, no processo de formação das professoras.

Também ideias dos interacionistas, a exemplo de Piaget e Vygotski, a pedagogia do oprimido, da autonomia e a pedagogia da esperança, a ação cultural para a liberdade, de Paulo Freire,



poderiam fornecer subsídios, inclusive pelo fato de serem referências conhecidas das professoras. Afinal, muito nos interessava estabelecer um diálogo com as professoras a partir dos seus conhecimentos prévios à formação, acrescentando, a suas referências, outras que ainda desconheciam e que estavam nas obras dos intelectuais negros comprometidos com a superação do racismo na escola.

Experiências outras de educação antirracismo – talvez Salvador seja a cidade que mais tem tradição em experiências de educação antirracismo. Os blocos afro, desde seu início, na década de 1970, tomaram a si a responsabilidade de complementar a educação que os/as jovens recebiam na escola regular, de modo que todos têm um setor de educação, um trabalho voltado para a mudança de concepção em relação ao negro na sociedade, também auxiliando as escolas que solicitam, ou que estão no entorno, em suas propostas pedagógicas, no que se refere à questão racial. Por outro lado, não se pode desenvolver uma proposta desta magnitude, sozinho.

Assim, além do CEAFFRO, temos o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, a Escola Criativa Olodum, o Instituto Steve Biko, pioneiro no Brasil em termos de Pré-Vestibular para negros, e tantos outros. Além dos educadores dessas organizações estarem conosco nas ações que desenvolvemos, educadores/as do CEAFFRO somos ou já fomos colaboradores em suas propostas,



temos conhecimento do que estão fazendo em relação à educação, transitamos nesses projetos, de alguma forma.

Com efeito, a proposta de formação se efetivou porque havia aspectos que contribuía bastante para isso. Um deles era o momento político de 2000/2001, que proporcionou um maior conhecimento e conjuntura política favorável para que o Projeto de Formação pudesse nascer e crescer, que era a publicação dos PCN com a Secretaria empenhada em pôr os Parâmetros em prática e meio sem saber como fazer, em relação ao Tema Transversal Pluralidade Cultural.

Por outro lado, a militância sabia e queria que os temas suscitados pelo documento se materializassem no sistema educacional. Afinal, esta era uma área onde havia bastante investimento, denúncias formuladas, desde 1930, embora meio que na clandestinidade: era difícil furar o cerco da academia e fazê-la respeitar as pesquisas focadas na questão racial.

Em 2001, a III Conferência de Durban influenciou avanços na visibilização de questões do racismo, uma ação crucial no país e tema com o qual nós já trabalhávamos desde 1995. Assim, na Bahia, já existiam a esse tempo algumas educadoras militantes e com experiência em formação de professores/as; o CEAO, órgão onde o CEA Afro atuava e ao qual estava vinculado, já em 1983, havia encetado experiência semelhante, quando propôs a criação da disciplina Introdução aos Estudos



Africanos; a experiência do próprio CEAFFRO com a formação de jovens; outras experiências similares; todos esses aspectos jogavam a favor da iniciativa.

Havia, porém, dificuldades no percurso; nem tudo era favorável. Em primeiro lugar, chamou atenção o número de formadores/as necessários para atender à demanda, porque os professores/as da Rede eram em torno de 3.500, e o CEAFFRO dispunha de seis formadores/as em condições de assumir a atividade com o grau de qualidade requerido.

A proposta previa 2 formadores/as por turma, um/a para registrar a experiência e outro/a para conduzir o processo formativo, revezando-se nestes papéis. Então, foi preciso formar formadores/as, concomitantemente à formação dos/as professores/as.

Material didático foi outra preocupação, pois os livros não traziam referências sobre o negro, ou mostravam de modo estereotipado, estigmatizado, inferiorizado. A solução foi preparar um material para subsidiar a formação, recolhendo-o em músicas, filmes, textos, resultados de pesquisas, textos de apoio ao processo formativo.

Problemas do cotidiano das escolas também reverberavam na formação e era preciso intervir junto à direção, à secretaria, aos conselhos escolares, para buscar as soluções possíveis para questões de discriminação, administrativos, que as professoras



vivenciavam e pediam nossa intervenção. Assim, as escolas apresentaram vários problemas e consideramos atinentes à própria formação, porque nela interferiam de forma cabal.

Desconstruir o racismo nas professoras, ensinar os conceitos, as formas mais apropriadas de abordá-los era muito importante, básico, mas não era suficiente. Era necessário ver como elas planejavam as aulas, incluindo o tema nas áreas do conhecimento e assistir a suas aulas, para conhecer como trabalhavam o tema com os alunos. Isso determinou uma estruturação da formação assim constituída, totalizando 200 horas: Formação Básica; Formação em Serviço; Acompanhamento em Sala de Aula; Acompanhamento Indireto.

Na Formação Básica, em 70 horas, a identidade das professoras é trabalhada, os conceitos são apresentados, discutidos, visando muni-las de informações acerca da temática abordada e também reconhecerem como o racismo e o sexismo se manifestam em cada uma delas e por que isto acontece.

Além disso, as raízes históricas e ideológicas do problema são debatidas, as resistências são enfrentadas, até que se convençam de que há racismo na sociedade brasileira e que a escola é uma das agências que dissemina certos conhecimentos, atitudes, valores, ideias negativas e preconcebidas sobre o negro, por meio de seus conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliar.



A formação inicia provocando-as para que redefinam suas concepções acerca dos temas racismo, preconceito, ideologia, cultura, gênero, estereótipos e outros, fundamentando-as para repensar o currículo, tendo a identidade e a diversidade étnico-racial enquanto aspectos definidores das decisões requeridas por sua prática pedagógica (LIMA, 2005). O aspecto central é a identidade das professoras, a sua subjetividade, como mulher ou homem, negra ou não-negra. Neste sentido, procura-se trabalhar bem de perto cada uma delas e penetrar no seu universo, suas questões, seus desejos, interesses e necessidades. As referências identitárias, sobretudo de raça e gênero, portanto, são o centro da atenção.

Trata-se, assim, de uma experiência de formação continuada que difere de outras de que elas participam, as quais se centram nas análises de situações de sala de aula e/ou na aquisição de conhecimentos sobre as áreas do conhecimento e suas metodologias, deixando de considerar a profissão de magistério e as identidades das professoras em formação. No trabalho aqui apresentado, ao contrário, questões relativas à subjetividade das professoras participantes são discutidas no grupo e relacionadas aos temas discutidos, de modo que percebam sua importância e identifiquem os prejuízos decorrentes da forma como a escola lida com questões de identidade e de diversidade.



A demora nesta fase do trabalho angustia as formadoras que às vezes, temem que os resultados esperados não sejam alcançados em tempo; muitas vezes, foi preciso estender a carga horária, porque em alguns grupos o tempo não foi suficiente para se chegar aos efeitos buscados.

Após esta fase, ou paralelamente ao período final da formação básica, se assim for a necessidade identificada no processo, ocorre a Formação em Serviço, com 40 horas, em que as temáticas são retomadas de modo associado ao que as professoras elegem como competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas na sua prática pedagógica junto aos alunos, orientadas pelos marcos de aprendizagem propostos pela Secretaria da Educação do município de Salvador.¹² Esta etapa é muito importante também, porque um problema recorrente nas formações, em geral, consiste no fato de que, apesar de os professores/as formados reconhecerem a aquisição/ampliação de conhecimentos como uma dimensão importante para sua atuação docente, ao retornarem à sala de aula sentem dificuldades e/ou não sabem como incorporar os aprendizados ao seu cotidiano de trabalho com os alunos.

¹² Há orientação da secretaria, também, para se orientarem pela proposta Curricular Escola, Arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador, documento baseado nos PCN, e que a maioria não gosta de utilizar, alegando que é muito distante das condições de trabalho que vivenciam em suas escolas.



Então, a Formação em Serviço decorre desta constatação, de modo que, após os professores passarem pela vivência e pelos conteúdos da Formação em Gênero, Sexualidade, Identidade Racial, África e Diáspora Africana, Resistência Negra e Indígena, dentre outros, passam à Formação em Serviço, decidindo com os formadores/as como vão abordar as temáticas em sala, nas áreas do conhecimento, nos projetos didáticos, nas ações pedagógicas. Ou seja, após as oficinas, os formadores/as do CEAFFRO vão para as escolas com o objetivo de assessorar os professores/as recém-formados no planejamento pedagógico das ações, incluindo a apreciação e redimensionamento do “Projeto Político-Pedagógico” da Escola e das ações e projetos didáticos previstos para acontecerem daí em diante.

Sempre que possível, a Formação em Serviço acontecia no horário semanal de Ações de Coordenação (AC), quando professores/as passam a expor como o trabalho pode ser feito, a fim de contemplar uma visão positiva do ser negro, desconstruindo preconceitos e estereótipos. O formador/a provoca reflexões sobre temas como identidade racial, a pluralidade cultural, história e cultura do negro, relacionando com as ideias expostas no grupo e com possibilidades de abordagem na sala de aula.

Neste sentido, um investimento se impôs: era necessário privilegiar as metodologias de formação, as quais constituem



um diferencial em relação a formas mais convencionais de desenvolvê-la: a professora “recebe” o Curso e volta para o cotidiano escolar; neste, encontra dificuldades para transferir para a prática pedagógica aquilo que aprende durante a formação (LIMA, 2005).

Outro diferencial refere-se à relação da formadora com as professoras em formação, pois denuncia-se o caráter racista da escola, mas de um jeito que não as culpabiliza por isto. As formas de trabalhar essas questões – induzindo cada uma a falar, se abrir, se descobrir... – faz com que elas próprias passem a reconhecer que têm sido racistas, sim. As formadoras, enquanto educadoras que também são, questionam, mas acolhem as colegas, buscando uma relação horizontal com as formandas, de modo a, paulatinamente, descortinar essas relações e construir outras, ética e racialmente mais aceitáveis. (LIMA, 2005, p. 26).

No Acompanhamento em Sala de Aula, com 40 horas, as formadoras voltam-se para a observação das aulas desenvolvidas pelas professoras e dão devolutivas de como se saíram nas abordagens das temáticas em classe. Dessa forma, o formador/a entra em sala de aula, para acompanhar de que forma o trabalho é encaminhado, que efeitos provocam, tanto na performance delas quanto na dos alunos/as.



Já o Acompanhamento Indireto é uma fase descontínua que visa manter os vínculos estabelecidos entre eles/as e com as temáticas da formação ao longo do tempo, posto que, passado o primeiro momento, a tendência é os efeitos do trabalho se diluírem. Então, para manter acesa a chama, os formadores/as se reúnem com professoras já formadas, coordenadores/as pedagógicos, pais de alunos/as, para participarem de eventos na escola.

Outra maneira consiste em professoras comparecerem ao CEAFFRO, também mediante convite, para reuniões, eventos outros promovidos pelo Programa e associados à formação, recebendo material complementar, dizendo de sua prática na escola, feitos, dificuldades, dentre outros.

Também faz parte desta etapa a participação de formadores/as na Semana Pedagógica, período do planejamento anual das escolas, como palestrantes ou colaborando nos Planos anuais. É a ideia de Formação Continuada, que, na verdade, extrapola a carga horária prevista e conta como 50 horas, para efeito de emissão de certificado pela Universidade, conforme acertado com a Secretaria, já que as professoras têm um incentivo funcional decorrente da participação em eventos desta natureza.

O trabalho implica, então, que as professoras, mulheres negras em sua maioria, reflitam sobre si, sobre sua prática pedagógica junto aos alunos, modifiquem-se, de forma a incorporar a identidade racial, de gênero, a procedência, jeito



de ser, enquanto elementos fundamentais na aquisição do conhecimento formal, que cabe à escola pública disponibilizar para todas as pessoas que queiram e/ou necessitem.

Conforme diria Paulo Freire, trata-se de uma experiência de ensinar/aprender como fazer educação das relações étnico-raciais e de gênero, processo permitido pela resistência dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos negros, institucionalizados ou não, contemporâneos ou não.

A resistência das mães, pais e filhos de santo nos terreiros de candomblé, perseguidos por terem uma religião contrária ao catolicismo hegemônico; dos blocos afro, capoeiras, quilombolas, trabalhadoras domésticas, educadoras das escolas públicas e das escolas comunitárias mostra como fazer para que a escola pública considere as formas de ensinar/aprender que estão entranhadas nas práticas cotidianas, em um contexto de país multicultural.

A formação lida com um desafio que é enfrentado metodologicamente junto aos/às profissionais em formação: como estabelecer um vínculo de confiança, respeito, credibilidade na sua capacidade para transformar as relações étnico-raciais na escola e na sala de aula e, ao mesmo tempo, desvendar o racismo na educação, concretizado por relações preconceituosas por elas vivenciadas, provocadas, ignoradas, naturalizadas no contexto escolar onde atuam?



Afinal, são as professoras que abordam conteúdos eurocêntricos em suas aulas, “permitem” que as crianças se tratem por meio de apelidos que as desqualificam enquanto pessoas negras, folclorizam a imagem do negro e do índio, dentre outras práticas que precisam ser desveladas e denunciadas no espaço da formação.

Reis (2005) dá uma dimensão de como é complicado, também para as professoras, conviver com essas iniquidades, de que muitas são vítimas, porque também negras em maioria, no contexto de Salvador. Ela chama atenção para o fato de que professores/as quase sempre são tomadas/os como as/os principais protagonistas dessas violações, mas são eles/as que buscam saídas para que crianças e adolescentes sob sua responsabilidade sejam bem sucedidas, faltando-lhes os instrumentos político-pedagógicos para desafios cotidianos.

A abordagem procura, portanto, não culpabilizar as professoras, mas mostrar que estes modos de ver o negro, de lidar com as questões étnico-raciais são correntes no meio social e, como a escola reflete a vida em sociedade, elas não estão preparadas para fazer uma educação que desconstrua essas visões, promovendo a equidade de raça e gênero.

Este trabalho está sendo feito desde 2000 e tomou uma forma concreta de política pública em Salvador pois, a partir da sistematização das ações de formação, um documento foi



elaborado pelo CEAFFRO e assumido como Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino para implementação da 10.639/03 em toda a rede municipal, conforme descrito no item a seguir.

A generalização na rede

Desde o convênio inicial já estava posta a questão de que o propósito último da experiência de formação na rede municipal era a generalização para toda a rede de ensino. Neste sentido, a cada ano buscava-se ampliar o número de escolas atendidas ao tempo em que se formavam formadores/as em nível de pós-graduação para atender à demanda sempre crescente, de modo que alunos e alunas de um Curso de Especialização em desigualdades Raciais e Educação atuaram e atuam na proposta de formação, a partir de 2003.

Assim, em 2003, como estratégia de generalização, ao invés de formar professores/as por escola, como vinha sendo feito até então, o CEAFFRO passou a formar Coordenadores/as por escola, esbarrando-se em várias dificuldades intrínsecas à Secretaria, como a extinção do cargo na estrutura da SMEC e não liberação das Coordenadoras para realizar o curso, embora de interesse da Secretaria.

Naquele ano, foram formados/as vinte e quatro coordenadores/as, que atuam também como professores/as no turno oposto e diretores/as. Inicialmente, sete turmas



foram formadas com este público, mas a desestruturação citada repercutiu na formação e só uma turma se manteve, no noturno, em horário livre das participantes.

Também no ano de 2003, como parte da generalização, a proposta de parceria com a SMEC incluiu, além da formação dos/as coordenadores/as, a elaboração de Diretrizes Curriculares para implementação dos PCN na SMEC, documento elaborado a partir da sistematização das ações de formação.

Essas Diretrizes, em 2004, são revistas, para se adequar à Lei 10.639, e para englobar conteúdos e disciplinas do Ensino Fundamental II, ampliando a abrangência das escolas atendidas e dos níveis de atuação de educadores/as envolvidos/as.

Em 2005, gestores/as do órgão central da SMEC e das 362 Unidades Escolares foram instrumentalizados/as para trabalhar com as Diretrizes na rede municipal de ensino, uma proposta arrojada, seja pelo número total de escolas municipais envolvidas, seja pelo vanguardismo de que a ação se reveste.

A partir da sistematização das ações de formação nas primeiras escolas contempladas, elaboramos o documento denominado como Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal, primeiro no país e focalizando a inserção da temática nas seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Artes, História, Geografia.



Dessa maneira, fica marcado que é possível conjugar esforços de Secretaria da Educação, Universidade e Movimentos Negros para corrigir a história de exclusão e desigualdades cometidas contra os negros, continuar a luta antirracista iniciada pelos que chegaram antes, ressignificar a história do Brasil, tendo as professoras à frente do processo e contribuindo para fazer justiça a esse segmento da população que construiu e constrói o país com seu trabalho cotidiano. Por outro lado, em um momento no qual ações afirmativas, cada vez mais, tomam corpo na sociedade brasileira, é fundamental que frutifiquem e se enraízem propostas como esta de que faço parte junto com outras educadoras negras, visando à reversão do racismo na educação, um sonho alimentado por gerações e gerações de afro-brasileiros/as.

Significados da experiência de formação

Institucionalizar a Lei 10.639 e 11.645, pôr em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é algo que se impõe nas instituições responsáveis pela formação de professores/as, nas ações e políticas do MEC e das secretarias de educação, estaduais e municipais.

Mas, que políticas de formação se mostram mais adequadas e qual o papel das agências de formação, neste mister? Como



as identidades dos atores entram e o que fazer para evitar e/ou dissolver tensões que emergem no grupo?

A partir da minha experiência no CEAFFRO, do CEAO/UFBA, e no mestrado em Crítica Cultural, da UNEB, e levando em consideração o fato de que, neste caso, estão em jogo aspectos de natureza conceitual, mas também subjetiva, relacional, ética, penso que numa formação assim, a relação não pode ser fria, distante, meramente acadêmica. É preciso, também, atentar para a questão das relações, e o clima de constituição de vínculos entre formadores/as e professores/as, propiciado pela metodologia utilizada, facilita a abordagem.

O diálogo efetivo entre formadores/as e professores/as permite reconhecerem-se como pessoas próximas, aliadas pelas identidades de gênero, de raça, de profissão. São quase sempre mulheres e/ou mulheres negras os educadores e educadoras envolvidos/as nesta relação, logo, assim se relacionam no processo da Formação, a partir de suas referências identitárias.

Falar de temas como racismo, sexismo e outros a esses relacionados envolve rememorar, reviver fatos e situações que podem causar desconforto, porque implicam uma exposição pessoal que pode incomodar, desconcertar, se a relação de confiança for tênue. Nestas circunstâncias, torna-se difícil esta conquista em um ambiente não caloroso, não acolhedor; daí a necessidade de construção de vínculos que sejam



encorajadores em relação ao se abrir no grupo e se envolver nas discussões propostas.

Esses e outros sentimentos que afloram no processo de formação precisam ser cuidadosamente trabalhados; os formadores/as colocam-se “ao lado”, e não “acima” dos/as professores/as, contando também suas vivências, suas histórias de silenciamento, negação e respeitando os saberes que emergem, tecendo laços de confiança, de cumplicidade. Constroem-se, dessa maneira, os vínculos para que a Formação siga, aprofundando questões colocadas e abrindo caminho para novas colocações.

O silenciamento diante do tema do racismo resulta de sucessivos dramas a que foram expostos, tanto formadores/as como professores/as, em um racismo “cordial”, um modo de produzir a invisibilidade e inferiorização de pessoas negras em nosso país.

Essa forma de racismo à brasileira cala a voz, paralisa, nega uma história de luta e resistência construída ao longo da socialização, onde a escola possui papel importante. Daí a Formação consistir em contar as histórias vivenciadas ao longo da vida, para se dar conta de fatos que passaram despercebidos, fazendo-os emergir para serem recolocados em outras bases. São histórias contadas e analisadas, tendo em vista transformar a experiência de racismo em possibilidade de mudança da sociedade, pela educação.



Com esta perspectiva, a Formação implica a constituição de pontes dialógicas multirreferenciais, onde e quando conhecimentos sobre a história e cultura do negro e conhecimentos e experiências pedagógicas são articulados na construção de um outro conhecimento, implicado com a realidade social, especificamente, desvendando e lidando com conflitos raciais e de gênero na vida e na escola, assim como investindo e participando de uma das formas possíveis de sua superação.

Revivendo histórias de vida, situações de preconceito vividas ou assistidas nas relações sociais, os professores/as em formação retomam seu passado e, assim, vão reconstruindo suas origens, a partir de um novo enfoque. Para estabelecer este diálogo, esta comunicação livre, quase confidências, por serem temas que envolvem sua intimidade, é preciso confiança, cumplicidade e horizontalidade entre formadores/as e professores/as em formação. Assim, expõem suas histórias de vida, mas também formadores/as o fazem, porque se sentem envolvidas pelo mesmo clima de confiança e respeito que buscam instaurar no processo formativo. Esta aura de “verdade”, de companheirismo permite que as resistências, traduzidas por um “silenciamento”, sobretudo no início do processo, sejam desfeitas.

A Formação faz emergir conteúdos que implicam caminhos que possibilitem uma comunicação que



potencializa a aprendizagem e que contribui para a atuação dos sujeitos daí em diante. O envolvimento se inicia com a Formação, mas continua e se espalha através destes professores/as, que continuam desenvolvendo esta perspectiva frente à temática étnico-racial, seja na sua sala de aula, na escola, na sua casa, na sua vida.

À medida que a Formação avança, vai aumentando o desejo de autoconhecimento por parte das professoras e professores, remodelando-se suas constituições identitárias. Neste movimento, se dão conta de que já não podem ignorá-las, negá-las em suas vidas tampouco na de seus alunos/as. Este envolvimento só é possível quando ganham confiança na construção cooperativa destes caminhos, onde as relações de gênero podem facilitar o trânsito necessário para a abordagem das questões de natureza étnico-raciais.

Fica então, evidente, que não basta compreender os temas, apreendê-los e devolvê-los em avaliações, seja na Formação seja na sua abordagem na escola básica: é preciso, também, anteriormente, vivenciar, envolver-se, refletir sobre essas questões na vida cotidiana, na vida da escola. Por isso, associando raça, gênero e profissão de magistério, a Formação é desenvolvida em um clima de confiança e de autoformação, seja para quem forma como para quem é formado/a. E as identidades são a base que alicerça e dá segurança, suporte para



a confiança mútua, para os vínculos estabelecidos e a produção do conhecimento nasce dessa relação.

O processo tende a uma crítica da vida cotidiana, nas suas múltiplas dimensões, correlacionando contextos e perspectivas, visões de mundo, conhecimentos de diversas ordens. Assim, desperta-se para algo que já está presente no dia a dia, e que sempre esteve presente na história, mas foi ocultado nas práticas sociais, inclusive na escola, negado aos sujeitos da educação.

Uma metodologia em que pensar nos alunos e alunas como sujeitos da escola, mas onde professores/as também são sujeito, não é algo comum em percursos formativos, embora largamente proclamado em manuais diversos. O envolvimento que passa a existir com as temáticas, o desejo de aprender mais se sustenta nessas relações estabelecidas no processo.

Esses vínculos se mantêm por toda a Formação e não devem se desfazer quando a carga horária prevista é concluída. Então, a formação não termina; na verdade, ela continua na autoformação, na busca de subsídios, no apoio às iniciativas dos professores/as.

Neste caminho, configura-se uma parceria que se constrói na medida em que as participantes (professores/as e formadores/as) vão se entregando ao processo, e neste sentido, desconstroem, reconstroem e fortalecem suas identidades, vivenciam conflitos, descobertas, desejos, enfrentam seus



medos e suas mágoas, superam fantasmas pessoais e sociais, entram em movimento.

O fazer a Formação precisa ser reelaborado, portanto, continuamente, articulando-se múltiplas dimensões educativas, pontuando-se o que pode ser implementado, temas que precisam ser focalizados, gerando uma transformação nos profissionais envolvidos/as que se dá por várias vias, fruto de muitos debates e embates, onde as identidades – profissional, de raça, de gênero – se reconstróem.

Como vimos, nos encontros de Formação, privilegia-se o dar voz às professoras, o diálogo, as trocas, conversas, com ênfase no escutar, falar de si, reposicionando-se em um lugar novo, que é o foco em si mesmo/a, em suas identidades, ao tempo em que conceitos e teorias que embasam a prática antirracismo são apreendidas pelos sujeitos.

Para fazer emergir essas dimensões identitárias, outras questões também se associam, e uma delas tem a ver com o escutar as histórias pessoais. As conversas constituem estratégias metodológicas essenciais para este ensinar/aprender, que leva em conta a necessidade que se tem de ser compreendido/a e acolhido/a em suas falas, onde o ser professor/a e o ser formador/a são lados de uma mesma esfera.

A dimensão pessoal, tantas vezes estigmatizada e ou/ rechaçada nas relações acadêmicas, tem se mostrado nessas



experiências como uma forma que permite o envolvimento duradouro e profundo com a pauta de reversão do racismo e das desigualdades sociais outras.

Dessa maneira, a formação de professores/as não se restringe a questões conceituais e metodológicas, incorporando aspectos das subjetividades dos sujeitos em formação, dentre essas as dimensões pessoais e profissionais. Neste pessoal estão inclusos aspectos relativos a raça/etnia, gênero, sexualidade etc., na trajetória familiar, estudantil, no âmbito, enfim, de contextos mais amplos, para além da escola.

Lidar com esses conteúdos requer, inclusive, neutralizar e/ou contornar possíveis posturas de negação do racismo, por não conseguir desvendar o manto do embranquecimento imposto desde o pós-abolição, a partir dos mais diversos mecanismos, aparentemente naturais. Pode emergir, então, uma certa “resistência” a discutir a temática do racismo, preconceito, discriminação racial, na relação formativa, conteúdo que se acopla à discussão sobre a invisibilidade/estereotipia da história e cultura negras na escola.

Afinal, deve-se ao racismo, sobretudo ao racismo institucional o fato de a maioria de nós, professores/as, não termos um conhecimento mínimo que permita a abordagem segura, consistente dos conhecimentos sobre as africanidades.



Compreendendo este processo ideológico que nos afasta desses conhecimentos, na escola, na mídia, na sociedade, aprendendo o valor que possuem para a nação e para cada um dos brasileiros/as, professores/as em formação, numa relação dialógica com seus formadores/as, com liberdade e confiança para se colocar horizontalmente no grupo, assumem um compromisso consigo próprios/as para agir contra a educação racista e a favor da educação para a diversidade étnico-racial, dentre outras.

É neste sentido que, insistimos, não se deve culpabilizar os professores/as por reproduzirem em suas aulas aquilo que aprenderam nas práticas sociais, pelo seu despreparo, falta de condições para acessar um conhecimento que até bem pouco tempo circulava, exclusivamente, nos restritos círculos das organizações negras, vistas negativamente em seus discursos e ações considerados como “racismo às avessas”.

Quando entram em contato com o universo cultural afro-brasileiro e aprendem a olhá-lo da forma contrária ao que lhe foi ensinado; após o impacto inicial que esse novo lhes causa, ficam cada vez mais interessados/as em fazer outras descobertas, relacionadas com sua própria trajetória de vida.

A formação que visa ressignificar posturas, atitudes em prol de uma sociedade racialmente justa e igualitária implica reflexões no sentido de provocar uma redefinição de velhas concepções, valores, práticas, com base na apreensão de conceitos, como



identidades, racismo, discriminação, preconceito, cultura, gênero, estereótipos e outros, numa perspectiva de repensar o currículo e recolocá-los a partir da tomada de consciência sobre quem são, a fim de, a partir daí, ser possível mediar esse mesmo processo junto a seus alunos\as.

No cerne das discussões, emergem suas histórias de vida e certas trajetórias que levam à profissão de magistério a qual, historicamente no Brasil, tem se configurado de forma desqualificada, desmerecida e pouco reconhecida.

Através de oficinas e vivências, são trazidas e discutidas questões relativas às subjetividades, relacionadas aos temas discutidos, de modo que se vejam criticamente, suas práticas culturais e formas de intervenção no espaço da escola, tendo sempre como ponto de partida as suas experiências individuais e coletivas, e as de seus educandos/as, nos diversos espaços de construção do saber: a escola, o bairro, a família, demais grupos sociais. Afinal,

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (LARROSA, 2004, p. 53).



Professores/as, em geral, se sentem bem e dizem ser significativo o processo vivenciado. Reconhecem que a sua formação acadêmica pouco ou nada vêm discutindo o que a Formação traz, sobretudo conhecimentos sobre si próprias, o que termina por interferir nas relações pedagógicas que acontecem no espaço escolar.

Um dos primeiros desafios enfrentados para concretizar uma proposta de formação nessa perspectiva tem a ver com a forma de abordar o fato de que a discriminação, o preconceito e o racismo são naturalizados no espaço escolar e o professor/a às vezes ignora, geralmente convive, até reproduz e protagoniza situações onde o ser negro ou negra é motivo de zombaria, inferiorização, desumanização, desqualificação de toda ordem.

Além disso, os conhecimentos veiculados nas salas de aula relacionam-se quase sempre a valores civilizatórios eurocêntricos, e não há referência aos modos de produção de conhecimento africanos ou indígenas.

Trata-se, enfim, de dar voz à professora para dizer do racismo nela, contra ela, testemunhado por ela. Isto sem culpa, mas com consciência e desejo de fazer diferente, deslocando a responsabilidade de práticas racistas por parte de um indivíduo e evidenciando o seu caráter estrutural, entranhado e naturalizado nas práticas sociais.



Assim, considerando as perspectivas intersubjetivas e institucionais implicadas nas práticas racistas existentes na escola, a Formação de professores/as precisa contemplar seja a dimensão pessoal, seja a dimensão profissional dos educadores/as, seja a dimensão de políticas públicas a serem implementadas pelo Estado.

Fica nítido que o embate não pode se dar no plano do indivíduo, mas do Estado brasileiro, no nosso caso representado pela escola, que atua, por meio, é verdade, dos profissionais de educação, no sentido da reprodução de estereótipos, estigmas, discriminações, para que se perpetuem relações de poder que traem os/as agentes dessa reprodução.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Como a lingüística se insere na pós-modernidade. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.).

Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística. São Paulo: Parábola, 2003.

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>



ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 jun. de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC; SECAD; SEPPPIR; INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

CAVALLEIRO, E. dos S. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, D. M. et al. **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: UFBA, 2000. p. 193-219.

CAVALLEIRO, E. dos S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus; Selo Negro, 2001.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do Povo Brasileiro).



COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; BID; UNESCO, 2005. p. 17-29. (Coleção Educação para Todos).

CUNHA JÚNIOR, H. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; BID; UNESCO, 2005. p. 236-260. (Coleção Educação para Todos).

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2001.



FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista, SP: EDUSE, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Leituras Filosóficas).

GENTILI, Pablo et al. **Educação e população afro descendente no Brasil**: avanços, desafios e perspectivas. Madrid: CeALCI- Fundación Carolina, 2012. (Serie Avances de Investigación, n. 76). Disponível em: <<http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI76.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

GERALDI, J. W. Como a linguística se insere na pós-modernidade. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2003.



GILROY, P. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al.; organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: UNESCO no Brasil, 2003.

IÑIGUEZ, L. (Org.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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



LIMA, M. N. M. de. **Identities e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na Universidade.** 2007. 221 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LIMA, M. N. M. de. Sobressaltos na flor da idade: expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho em Salvador (BA). In: BRAGA, M. L. de S. et al. (Org.) **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos).

LIMA, M. N. M. de et. al. A identidade racial na formação do jovem negro. In: SANTOS, J. T. (Org.). **Educação, racismo e anti-racismo.** Salvador: EDUFBA, 2000.

LOPES, L. P. da M. **Discursos de identidades.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

LOPES, L. P. da M. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002a. (Coleção Linguagem, Educação e Sociedade).

LOPES, L. P. da M. **Identities: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002b.



LUZ, M. A. de O. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais - projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação, Série 5. Estudos da Linguagem, v. 1)

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, V. Das alianças entre malungos, de Gorée a Salvador, resistimos. In: LIMA, M. N. M. de. (Org.). **Escola plural**: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez, 2005.

RELATÓRIO do projeto escola plural: a diversidade está na sala. Salvador: CEAFFRO, 2002.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teorias e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.



SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de ensino de Salvador.** Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao2.salvador.ba.gov.br/diretrizesafro/index.html#p=1>> Acesso em: 5 nov. de 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Formato: 150 x 210 mm
Fonte: Cambria, 14 e 12,5 e Minion Pro, 12
Miolo: papel Pólen Bold, 90 g/m²
Capa: papel Supremo, 250 g/m²
Impressão: janeiro 2016.

Maria Nazaré Mota de Lima

Doutora em Letras e Linguística e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Letras Vernáculas (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Iraci Gama do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica). Organizadora dos livros 'Escola Plural - A Diversidade está na Sala: Formação de Professoras em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana' (Cortez, 2005) e 'Literatura Afro-Brasileira' (Fundação Cultura Palmares, 2006).

Resumo

A obra aborda a complexa questão das relações étnico-raciais na escola, trazendo algumas reflexões sobre o uso das linguagens neste espaço, onde se encontram sujeitos com múltiplas identidades, envolvidos na produção de conhecimentos. São reflexões fruto do Curso de Doutorado em Letras e Linguística na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e das vivências da autora na Formação de Professores(as) sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desenvolvidas pelo Programa Educação para Igualdade Racial e de Gênero - CEAfro do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO). O texto discute linguagens, identidades, poder, mostrando a sua relação com o processo formativo. Os eixos temáticos apresentados buscam contribuir para a reversão do racismo, abordando aspectos da cultura afro-brasileira na educação, na escola, nas linguagens e na formação de professores/as.



www.eduneb.uneb.br



ISBN 978-85-7887-299-1

9 788578 872991