



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

DANILO SOUZA DA SILVA

**QUEM IRÁ IMPLEMENTAR A LEI 10.639/03? O CASO DOS DISCENTES
CONCLUINTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**

**CRUZ DAS ALMAS
2016**

DANILO SOUZA DA SILVA

**QUEM IRÁ IMPLEMENTAR A LEI 10.639/03? O CASO DOS DISCENTES
CONCLUINTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao componente curricular “Trabalho de Conclusão de Curso I”, do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Biologia.

Orientador: Prof. Mst. Pedro Nascimento Melo

Co-orientador: Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

**CRUZ DAS ALMAS – BA
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

DANILO SOUZA DA SILVA

**QUEM IRÁ IMPLEMENTAR A LEI 10.639/03? O CASO DOS DISCENTES
CONCLUINTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**

É aprovado pelos membros da Banca Examinadora e foi aceito por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Biologia.

Aprovado em 10 de agosto de 2016

Banca Examinadora

Prof. Mst. Pedro Nascimento Melo – Orientador (CCAAB/UFRB)

Prof^a. Ma. Maria da Anunciação Conceição da Silva (DEDC/UNEB)

Prof^a. Dr^a. Dyane Brito Reis Santos (CPF/UFRB)

A Juliano Souza da Silva (*In memoriam*), irmão sempre presente. É nós que tá.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais. Júlio, sempre presente como pôde. Damiana, que, com a força de Ogum, soube conduzir a vida e suas adversidades com sabedoria. Minha referência de força e resistência!

A Fabrício e Hilda (irmão e vó) que fazem parte da minha base.

A Idália pelo companheirismo, força e amor.

A Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE, por garantir minha permanência.

A Residência Universitária Hospital pelo acolhimento, moradia, aprendizagem e amizades.

Aos funcionários do Restaurante Universitário pelo alimento durante esses anos (a larica bateu certo).

Aos professores que contribuíram com minha formação nesse longo processo. Em especial ao Professor e amigo Pedro Melo que me acompanhou no PIBID-Biologia e aceitou (sem muita opção) me orientar nesta pesquisa, dando grandes contribuições para minha formação. Professor humano que nós tanto precisamos durante a jornada acadêmica. Obrigado!

A galera do PIBID-Biologia, valeu por esses anos de muitas experiências, vivências, amizades, aprendizagens, tensões, conflitos e harmonia. Tudo contribuiu com esse processo.

Aos amigos que estiveram presentes, apoiando e acreditando em mim.

Enfim, a todos que de alguma forma estiveram direta e indiretamente envolvidos nesse processo. Já vou avisando que ele não se encerra aqui. E irei carregar cada um para onde eu for.

SILVA, Danilo Souza da. **QUEM IRÁ IMPLEMENTAR A LEI 10.639/03? O CASO DOS DISCENTES CONCLUINTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas-BA, 2016 (Trabalho de Conclusão de Curso).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar se os concluintes do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB se sentem preparados para abordar questões sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Participaram da pesquisa 26 discentes que estavam cursando disciplinas do último semestre do Curso. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Foi feita análise do PPC do Curso e utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados. Foi identificado que o PPC do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB não atende às determinações da Lei 10.639/03 e de suas DCNs. A maioria dos discentes afirmam não conhecer a Lei e não se sentem preparados para abordar a temática da qual trata a Lei em sala de aula, apesar de se mostrarem sensibilizados com a questão que permeia o dia a dia escolar. O desafio é enorme e exige o empenho de todos. Cabe aos envolvidos na elaboração dos PPC incluírem a discussão posta pela Lei 10.639/03 na base de seus currículos. E, aos professores, fica o compromisso e a responsabilidade de implementá-la em sua prática docente.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação. Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores.

SILVA, Danilo Souza da. **WHO WILL IMPLEMENT THE LAW 10.639 / 03? THE CASE OF THE DEGREE STUDENTS GRADUATING COURSE IN BIOLOGY UFRB.** Federal University of Recôncavo of Bahia. Cruz das Almas – BA, 2016 (Completion of Course Work).

ABSTRACT

This research aimed to verify if the graduates of UFRB Biology Degree Course feel prepared to address questions about the History and Afro-Brazilian culture and African in Basic Education. The participants were 26 students who were attending courses last semester Course. The study was a qualitative approach of a case study. It was made analysis of the PPC's course and used the questionnaire as a data collection instrument. It was identified that the PPC's the Degree in Biology of UFRB does not meet the provisions of Law 10.639/03 and its DCN's. Most students say they do not know the law and do not feel prepared to address the theme of which is the law in the classroom, although they show sensitized to the issue that permeates the day school day. The challenge is enormous and requires the commitment of all. It is up to those involved in the preparation of PPC include the discussion set by Law 10,639 / 03 on the base of their curricula. And teachers, is the commitment and the responsibility to implement it in their teaching practice.

Keys-word: Law 10.639/03. Education. Ethnic-racial relations. Teacher training

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos discentes.....	74
Gráfico 2 – Cor/raça dos discentes.....	75
Gráfico 3 – Quantidade de semestres cursados pelos discentes.....	75
Gráfico 4 – Conceito de raça segundo os discentes.....	77
Gráfico 5 – Conceito de racismo segundo os discentes.....	79
Gráfico 6 – Conhecimento dos discentes sobre a Lei 10.639/03.....	80
Gráfico 7 – A Lei 10.639/03 é importante para educação?	81
Gráfico 8 – Importância da Lei 10.639/03 para educação.....	82
Gráfico 9 – Abordagem das relações étnico-raciais no Curso.....	83
Gráfico 10 – Importância da Lei 10.639/03 para a reparação histórica da população negra...	85
Gráfico 11 – A escola reproduz o racismo?	87
Gráfico 12 – A escola como espaço de reprodução do racismo.....	88
Gráfico 13 – Importância do combate ao racismo na escola.....	90
Gráfico 14 – Posicionamento sobre a inserção da abordagem das relações étnico-raciais no Curso.....	91
Gráfico 15 – Importância da abordagem das relações étnico-raciais no curso.....	92
Gráfico 16 – Posicionamento dos estudantes sobre sua preparação para abordar as relações étnico-raciais no exercício da docência.....	93
Gráfico 17 – Gostaria de trabalhar com a temática das relações étnico-raciais.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ementa da disciplina Sociologia e Antropologia da Educação.....	72
Figura 2 - Ementa da disciplina História do recôncavo baiano.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CNE	Câmara Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1. (RE)DESCOBERTAS: O SUJEITO NEGRO E A PESQUISA SE ENTRELAÇAM.....	13
2. O NEGRO NO BRASIL E O RACISMO DE SEMPRE.....	18
2.1 De África à América: a tentativa de desarticulação do Povo Negro.....	18
2.2 Resistências, lutas e a busca por liberdade: a não aceitação de ser escravizado.....	21
2.3 Racismo e discriminação racial: novas-velhas correntes para serem quebradas.....	26
2.4 O grito negro: não vivemos numa democracia racial!	30
3. A LEI 10.639/03: VISLUMBRANDO UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	37
3.1 Educação negada para os negros no Brasil?	37
3.2 Perspectivas e possibilidades de uma educação antirracista.....	43
4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ÉTNICO-RACIAL.....	51
4.1 Formação inicial de professores.....	51
4.1.1 Breve histórico.....	51
4.1.2 O processo de formação do professor e o seu compromisso social.....	53
4.2 Formação de professores para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.....	57
5. METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA.....	63
5.1 Pesquisa qualitativa.....	63
5.2 Campo e sujeitos da pesquisa.....	65

5.3	Percurso metodológico.....	65
6.	A LEI 10.639/03 E O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB.....	66
6.1	O PPC do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB e a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	66
6.2	A Lei 10.639/03 após 13 anos de sua promulgação: como os concluintes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB a enxergam?	72
6.2.1	Perfil dos discentes.....	72
6.2.2	A Lei 10.639/03 sob os olhos dos concluintes.....	74
6.3	Concepções e expectativas dos concluintes em Licenciatura em Biologia da UFRB sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	85
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
8.	REFERÊNCIAS.....	99
9.	APÊNDICES.....	107

1. (RE)DESCOBERTAS: O SUJEITO NEGRO E A PESQUISA SE ENTRELAÇAM

Quando um aluno negro resolve pesquisar sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, sobre as relações étnico-raciais, ele está pesquisando sobre si mesmo. É uma ação de tentar compreender como essa relação se forjou no passado, as influências que causam no presente e como tentam condicionar o futuro. É um ato de (re)descoberta de si no mundo.

A procura por conhecimento acerca de sua historicidade possibilita que o indivíduo negro desperte para uma percepção mais profunda e coerente em relação às condições dos negros e das negras na sociedade. Pensando como futuro profissional da educação, essa percepção se converte na responsabilidade de levar para o ambiente escolar a discussão sobre as questões étnico-raciais, atendendo ao previsto na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2003a). Na busca da compreensão do seu lugar no mundo, esse movimento pode levar negras e negros a questionamentos e posicionamentos mais incisivos na dinâmica social. A implementação da Lei 10.639/03 é um desafio a ser encarado pelos docentes que a buscam.

O parecer da Câmara Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 estabelece e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c). Gomes (2008) chama atenção para o título das diretrizes, que são direcionadas para a educação das relações étnico-raciais. Para a autora, “A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais” (Ibid., 2008, p. 81). Ou seja, trata-se de trazer a discussão para se desenvolver em ambas as etnias-raças uma relação harmoniosa. É possibilitar o conhecimento positivo do outro. Desmitificar a ideia do outro enquanto sujeito inferior.

Cabe lembrar que enquanto aluno da educação básica, concluída no ano de 2006, portanto, três anos após a promulgação da lei 10.639/03, não me recordo de ter contato com conhecimentos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Entendendo que a Lei estava num período recente e as escolas estavam se adaptando à nova exigência educacional, é fácil imaginar a dificuldade para sua implementação.

Na vida escolar, vivenciei várias situações que hoje, em reflexão sobre minha história de vida, as compreendo como momentos em que sofri com o racismo e com algumas de suas formas de manifestação, como a discriminação e as injúrias. A discriminação sofrida por

professores, a necessidade de esconder que minha mãe é candomblecista, os apelidos que me foram atribuídos, entre outros, fazem da escola um ambiente em que convivi com o racismo.

Em muitas dessas situações permaneci calado, sem ter como me defender, sem conhecer como me defender. Situações que depreciam o sujeito negro são vivenciadas constantemente nas escolas brasileiras, é quase que rotina, como bem trazem as DCNs que tratam da temática (BRASIL, 2004c). Gomes (2012, p. 105) diz que

A discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. [...] O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

Portanto, a Lei 10.639/03 também carrega esse papel de enfrentar o racismo institucional que se enraizou nas instituições de ensino e, também, propiciar aos sujeitos uma concepção da historicidade da população negra e sua importância para a construção da sociedade brasileira. É a obrigatoriedade de falar sobre a população negra.

Ao iniciar minha trajetória no ensino superior, em 2011, o quadro em relação às questões étnico-raciais não era diferente. As discussões sobre a lei de cotas, que garante a reserva, hoje, de 50% das vagas para alunos de escola pública e afrodescendentes geram grandes conflitos. Munanga (2003, p. 118) traz que existe a polaridade dos que são contra e a favor, afirmando que “Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”. Em discussões sempre ressoam as ideias de que a instituição das cotas é um ato racista constitucional e que a lei está afirmando que os sujeitos negros são menos inteligentes e precisam de uma ajuda para adentrar no ensino superior.

Nesse ambiente hostil, muitas vezes o sujeito negro é visto como aquele que está no lugar errado, aquele que não merece estar ali. Desta forma, direta ou indiretamente ele é pressionado para demonstrar que está apto para a vida acadêmica e que tem total condições de progredir assim como um aluno não-cotista. Muitos desses pensamentos estão ancorados no mito da democracia racial que se propagou pela sociedade, o qual foi bem denunciado por Florestan Fernandes (2008). Este implica no ideal de que as raças vivem em harmonia no Brasil, não havendo desigualdades entre elas. Esta ideia que paira no imaginário social já foi amplamente denunciada, porém, ela permanece viva e se reinventando. A Lei 10.639/03 também visa acabar com esse mito que tanto prejudica a população negra.

Nesse entrelace, ser aluno negro, cotista e assumindo o cabelo estilo *Black Power* me trouxe experiências desagradáveis, porém, infelizmente, já esperadas. Muitos foram os que disseram que eu poderia ser convidado a cortar o cabelo, caso fosse lecionar numa escola

particular. Estes entendem que a discriminação já é uma realidade e o sujeito negro terá que se enquadrar nos padrões brancos para ser reconhecido como um profissional. São situações que acompanham os sujeitos negros. Situações contra as quais criamos diversas estratégias de superação. É importante assinalar que também houve incentivos a um enfrentamento da regra posta. A regra do branqueamento como estratégia de aceitação.

O conhecimento sobre a história e a cultura da população negra se faz necessário para que novos horizontes possam ser construídos, e que a convivência social com as diversas raças seja regida da forma mais harmoniosa possível. É imperativo que se compreenda a dinâmica de se estar num país multiétnico-cultural. O respeito a essa enorme diversidade deve ser trabalhado nos espaços educativos, afim de se possibilitar a formação de sujeitos mais sensíveis a tais questões.

Mas por que o interesse sobre questões étnico-raciais no curso de Licenciatura em Biologia? Será que o professor de biologia também deve trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais?

Os cursos de licenciatura formam professores para trabalharem nas escolas da educação básica. O ambiente escolar é rico em relações humanas entre diversos indivíduos, ou seja, ali também é o ambiente onde estão presentes as relações étnico-raciais. Também é o ambiente onde os indivíduos vão construir conhecimentos. Esses conhecimentos também devem transitar pelas relações étnico-raciais, afim de desenvolver uma perspectiva positiva para as mesmas. Portanto, qualquer professor deve estar atento para estas questões.

O parecer CNE/CP 03/2004 diz que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004a, p. 11-12).

Apesar do documento trazer algumas disciplinas específicas, logo em seguida ele traz uma gama de possibilidades de formas de abordagem da temática. Ou seja, a Lei deve ser implementada em todas as disciplinas, e não apenas nas citadas no trecho do parecer. Gomes (2008) fala que devemos estar alertas a estas interpretações equivocadas da Lei e das Diretrizes, levando a acreditar que a implementação da lei se restrinja a estas áreas do conhecimento. O próprio documento também fala da

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura [...], como de processos de

formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004a, p. 14).

Ou seja, se os cursos de formação de professores quiserem atender as exigências colocadas pela lei 10.639/03, devem abordar a temática étnico-racial no seu currículo.

Para além disso, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas dizem que “[...] os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais” (BRASIL, 2001, p. 01). As diretrizes trazem que uma das competências e habilidades do profissional de biologia, deve ser “Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica” (Ibid., 2001, p. 03).

Ora, as discussões sobre as diferenças raciais, que deram origem às teorias de superioridade e inferioridade muito se inspiraram, também, nos estudos biológicos. As características fenotípicas são as primeiras a identificar as raças. Foi, também, através destas que se criaram diferentes pressupostos sobre uma hierarquia racial. Através das teorias de Darwin se formou o darwinismo social, a eugenia, a frenologia, e tantas outras ciências que estavam empenhadas em comprovar a superioridade da raça branca europeia.

A ideia de raça biológica foi defendida por muito tempo, hoje compreendemos raça enquanto uma construção social, como bem aborda Guimarães (1999; 2003). A biologia já abdicou da ideia de diferentes raças humanas, o que restou foi o racismo, uma ideologia de dominação em que uma raça se coloca como superior a outra, deixando para a subjugada os papéis subalternos na sociedade. Atualmente determinados setores da sociedade não aceitam tal ideologia, apesar dela estar presente no seio social. Dessa forma, cabe, também, como competência e habilidade para o discente do curso de biologia

Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade (BRASIL, 2001, p. 04).

O estudo para a educação das relações étnico-raciais se entrelaça com o estudo de biologia. Como já foi posto, a implementação da Lei 10.639/03 também depende da formação de professores. Seria ingênuo esperar que o curso de formação inicial tivesse no seu perfil de egresso especialistas na temática racial, o que a Lei defende é que estes profissionais tenham a noção mínima da questão. É necessário que estes conheçam a história da população negra e o cenário atual da mesma, para que possam ter a possibilidade de saber onde buscar mais informações, caso queiram atuar com a efetivação da Lei 10.639/03.

Em meio ao cenário de vivências, constatações e reflexões acima desenhado surgiram algumas inquietações referentes à formação e a percepção dos discentes de Licenciatura em Biologia da UFRB sobre a Lei 10.639/03. Será que o curso está abordando tais questões em sua matriz curricular? O que os discentes sabem sobre a educação para as relações étnico-raciais? E quais suas percepções e perspectivas em relação a mesma?

O presente estudo teve como **objetivo geral** verificar se os concluintes em Licenciatura em Biologia se sentem preparados para abordar questões sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. São **objetivos específicos**: verificar se o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB (PPC) atende as determinações da Lei 10.639/03; verificar o conhecimento dos discentes concluintes sobre o conteúdo da Lei 10.639/03; analisar suas percepções e perspectivas sobre a função educativa da Lei no sentido da formação crítica em relação à discriminação racial e ao racismo.

Desta forma, a pesquisa será apresentada em seis seções. Iniciando com as questões introdutórias, a importância e os objetivos da mesma. A próxima seção aborda um breve histórico da dolorosa trajetória do negro da África até o Brasil, suas formas de resistência e lutas, olhando para a ideologia racista como seu algoz que se reinventa ao longo do tempo e perdura até os dias atuais. A terceira seção trata das dificuldades impostas para os negros acessarem os sistemas de ensino, e suas formas de reivindicações, culminando, dentre outras conquistas, na Lei 10.639/03, que vislumbra uma educação antirracista. A quarta seção vem traçar a importância da consciência étnico-racial na formação de professores. Na quinta seção é exposta a metodologia da pesquisa, sua caracterização e a forma de análise dos dados coletados. A penúltima seção traz a discussão dos dados coletados, demonstrando como o PPC aborda a questão étnico-racial e as percepções e perspectivas dos discentes em relação a esta temática. Finalizando, a última seção traz as considerações finais sobre os achados da pesquisa.

2. O NEGRO NO BRASIL E O RACISMO DE SEMPRE

“Nós podemos renunciar ao patrimônio.
Nós podemos renunciar à herança, é verdade.
Mas, será que podemos renunciar à luta?”
Aimé Césaire

Nesta seção será exposto um pouco sobre a trajetória do africano vindo da África para o Brasil e como o mesmo foi tratado enquanto escravizado. Também será exposto como os negros, através de diversas formas de resistência e luta, não aceitaram tal condição pacificamente e buscaram e buscam sua liberdade. Será demonstrado o processo de aculturação da raça negra e o racismo, entendido enquanto ideologia de dominação, em que a raça branca afirmou ser superior, subjugando a raça negra. O sujeito negro aqui será entendido enquanto sujeito sócio-histórico-político-cultural, contrariando a ideia de indivíduo biológico.

2.1 De África à América: a tentativa de desarticulação do Povo Negro

A história do negro no Brasil muitas vezes é contada (contada como descoberta) se iniciando com a invasão portuguesa ao Novo Mundo, hoje conhecido como América. Porém, há uma relação anterior, uma dinâmica construída no continente africano. Munanga (2012) nos traz que quando os portugueses chegaram em África no século XV, a organização dos Estados africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto, porém, o desenvolvimento de técnicas para guerra era baixo em relação aos europeus. Uma das razões para a dominação nessas terras.

A população autóctone também já conhecia a dinâmica da escravidão. Albuquerque; Fraga Filho (2006), trazem esse resgate histórico de que o norte da África já sofria com a escravidão islâmica desde o século VIII, a qual vitimou cerca de sete milhões de pessoas no tráfico transaariano entre os anos de 650 e 1800, e com a escravidão cristã, iniciada pelos portugueses em meados do século XV.

A instituição da escravidão era conhecida e utilizada desde a Antiguidade africana, entretanto esta escravidão não tinha o caráter de ‘propriedade’ encontrado no sistema escravagista colonial (NASCIMENTO, 1985, p. 121).

Diante das diferenças entre os europeus e africanos, os primeiros estavam convencidos de sua superioridade enquanto povo. Munanga (2012) diz que, *a priori*, os europeus tinham desprezo pelo mundo negro, apesar da intensa exploração de suas riquezas. Ainda em Munanga (2012), o autor traz que, desta forma, o negro torna-se sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica e que a opinião ocidental cristalizara e admitia a ideia de que o negro tinha uma humanidade inferior. Com essa concepção, a colonização e a

escravidão se apresentava e se justificava como algo benéfico para os africanos. Nascimento (1978) diz que essas dissimulações não foram capazes de encobrir o real motivo, que consistia em saquear terras e povos, e a repressão e negação da cultura, conduzidas não pela ideia da generosidade civilizadora, foram realizadas para atender aos interesses dos imperialistas.

Foi no tráfico transatlântico, entre o século XV e meados do século XIX, onde os negros foram forçados a conhecerem o além-mar, vivenciando seus dias de terror. Albuquerque; Fraga Filho (2006) trazem a estimativa que mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanas foram transportados para as Américas, sendo que nesses números não estão incluídos os que não conseguiram sobreviver ao violento e perverso processo de captura, embarque, travessia e desembarque.

Antes do embarque e, por vezes, no desembarque os africanos eram batizados. Esse foi um dos primeiros processos de aculturação ao qual os portugueses submetiam os negros africanos. Como já foi mencionado, havia a visão de benevolência da escravidão e de que os colonizadores estavam salvando os africanos de seu estado primitivo, e um dos métodos era levar os ensinamentos de Cristo. Mattoso (2003) diz que os portugueses interditavam o embarque dos africanos não batizados nas costas africanas, e que o batismo consistia em um padre dar um nome cristão aos cativos. Desta forma, os africanos deveriam esquecer seu nome, passado, religião, cultura, família e viver num mundo melhor no além-mar.

O Brasil foi o país que mais recebeu escravizados africanos. Estima-se que cerca de quatro milhões desembarcaram em portos brasileiros (NASCIMENTO, 1978; BIBLIOTECA NACIONAL, 1988; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). A travessia era uma das primeiras provas de resistência para os negros vindos de África. Estima-se que a travessia de Angola para Pernambuco durava em média trinta e cinco dias, quarenta até a Bahia e cinquenta até o Rio de Janeiro (MATTOSO 2003; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). Corpos empilhados em péssimas condições nos navios negreiros ou tumbeiros, como também são conhecidos, escassez de água e alimentos eram características das condições da viagem. Como já foi mencionado, muitos africanos morreram na travessia. Seus corpos eram descartados no mar. As desumanas condições às quais eram submetidos potencializava a taxa de mortalidade. Qualquer doença contagiosa logo dizimava grande quantidade de africanos nos negreiros.

Segundo Albuquerque; Fraga Filho (2006) ainda ocorria de o africano ser acometido por debilidade mental e física devido ao terror da experiência vivida e até mesmo casos de suicídios daqueles que se atiravam ao mar. Mattoso (2003) diz que depois de uma revista sanitária nos negreiros, os africanos eram marcados a ferro no ombro, na coxa ou no peito, um dos processos de desumanização que ocorriam e que imprimiam no escravizado sua vil

condição de mercadoria. De todo modo, o clima de terror pairava para aqueles que estavam indo para um lugar desconhecido na condição de escravizados.

Logo após a invasão portuguesa em 1500, no Brasil, os colonizadores perceberam que teriam que recrutar mão-de-obra para explorar as novas terras. Os africanos escravizados foram os principais escolhidos para tal tarefa. “A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (NASCIMENTO, 1978, p. 48). Contudo, é importante salientar que os colonizadores tentaram escravizar a população autóctone que aqui se encontravam, a qual ficou conhecida como indígena.

A colônia portuguesa no seu afã de explorar as novas terras tentou escravizar a população indígena. Porém, é óbvio que esta não conhecia a dinâmica da escravização portuguesa. Desta forma, a resistência indígena foi intensa, e seu conhecimento do território foi importante para sua sobrevivência enquanto povo. Albuquerque; Fraga Filho (2006) dizem que os portugueses organizavam expedições para capturar os “negros da terra”, como eram chamados os indígenas, mas as dificuldades encontradas e a ausência de acordo com a população local foram um dos motivos que fizeram do tráfico de escravizados africanos o principal meio de se conseguir mão-de-obra para explorar as novas terras. Explorando o homem para explorar a terra.

Ao chegarem ao Brasil, os negros trabalhavam em diversas áreas. Todo local que necessitava de trabalho braçal e pesado ou aquele rejeitado pelos brancos, foi ocupado pelo negro escravizado. Mattoso (2003) diz que os europeus vinham para além-mar em busca de uma situação melhor da que tinham na Europa, recusando-se a exercer certas ocupações tidas como inferiores.

Os escravos trabalhavam na agricultura, nos ofícios e nos serviços domésticos e urbanos. Os negros do campo cultivavam para a exportação [...] a cana-de-açúcar, o algodão, o fumo, o café, além de se encarregar da extração de metais preciosos (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 9).

O escravizado construiu uma riqueza e uma nação para os brancos, enquanto a eles era reservada uma condição sub-humana, cheia de restrições e penalidades. Segundo Nascimento (1978, p. 49) “O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra de sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia”.

É indiscutível a forma brutal a qual os escravizados foram submetidos nos três séculos que perdurou a escravidão legal no Brasil. Os castigos violentos eram mantidos como forma de controlar os escravos e mostrar o poder do colonizador. Segundo a Biblioteca Nacional (1988,

p. 11) “Estes castigos – imobilização no tronco, açoites, marcas de ferro quente, esmagamento de dedos, corte de orelhas – costumavam ser mais violentos na lavoura”.

A hierarquia mantida pelo poder de um sobre o outro foi marcada por diversas formas e em todo período da escravidão. A moradia, dividida entre a Casa Grande do senhor e a senzala dos escravizados, a religião cristã em oposição às manifestações religiosas africanas, o domínio de um sobre a vida do outro, foram formas de se manter o *status quo*. Essas relações antagônicas geraram conflitos permanentes durante todo o período. Pode-se imaginar o clima de tensão vivenciado por ambos em meio a um ambiente sustentado por uma linha tênue de harmonia. Neste cenário, os africanos não permaneceram inertes diante de seu estado de desumanização ofertado pelos brancos.

2.2 Resistências, lutas e a busca por liberdade: a não aceitação de ser escravizado

“O escravo que mata seu senhor,
seja em que circunstância for,
mata sempre em legítima defesa.”
Luiz Gama

Os negros escravizados não aceitaram sua condição vil de coisa-mercadoria exclusivamente reservada para o trabalho compulsivo. Organizaram-se e revoltaram-se. Contudo, os colonizadores não foram tão ingênuos em acreditar que os negros iriam aceitar a condição pacífica. Desta forma, eles elaboraram diversas estratégias para impedir qualquer organização negra que pudesse vim a ter alguma ação contra sua superioridade imposta.

Diversos autores trazem que uma das estratégias utilizada pelos colonizadores foi a separação dos grupos étnicos vindos de África (REIS, 1995,1996; MARQUESE, 2006; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006; MATTOSO, 2003). A separação do escravizado de sua família e de pessoas de sua comunidade africana, foi uma forma que os colonizadores encontraram para tentar controlar as revoltas. Já foi mencionado que os reinos africanos já tinham um Estado desenvolvido. Também era de conhecimento dos colonizadores que ocorriam guerras entre reinos, grupos e comunidades africanas. Logo, os conhecimentos de estratégias de guerra também estavam presentes nas culturas africanas. Esse conhecimento que atravessou o além-mar foi fundamental para algumas revoltas e para a construção e resistência de quilombos.

Os colonizadores imaginavam que os escravizados não aceitariam sua condição sem se rebelar. Apesar da força bélica ser superior e a morte e os castigos violentos serem os destinos

para os rebeldes, as condições da escravidão se mostraram, para os negros, piores ainda, por isso a não aceitação da condição de escravizado foi presente em todo período escravagista.

Sobre a resistência cultural negra, Nascimento (1985, p. 117) traz que “Numerosas foram as formas de resistência que o negro manteve ou incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica”. A luta negra no período escravagista e hoje se assemelham, também, pela necessidade de afirmar e manter viva sua identidade cultural. Os negros escravizados não só lutavam pela liberdade física do cativo, mas, também, queriam poder ser livres para fazer solidificar sua cultura africana acesa em suas mentes, a qual não foi esquecida.

A ordem no período era que o escravizado deveria ser manso e se submeter ao sistema. Porém, aos negros inconformados restava a resistência à violência imposta. “Sabotagem do trabalho, abortos provocados, assassinato de senhores e feitores, fugas, feitiçarias, suicídios, organização de quilombos e insurreições” (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p.11), são as principais formas que os negros encontraram para resistir, sobreviver e até tentar viver.

Segundo Albuquerque; Fraga Filho (2006), a lentidão na execução das tarefas e a sabotagem na produção eram formas de resistência escrava. Isto porque “[...] era comum o escravo trabalhar até 14 ou 16 horas, alimentando-se e vestindo-se mal e se expondo ao clima. [...] A média de vida útil, por isso, variava de sete a dez anos” (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p. 10). Diante desse cenário, os escravizados tendiam a resistir a esse trabalho extremamente danoso aos seus corpos e mentes. Os colonizadores também não se preocupavam com as altas taxas de mortalidade e a baixa média de vida útil, porque, como lembra Nascimento (1978) era mais fácil e econômico comprar um escravo novo do que cuidar do africano doente, velho, aleijado ou daqueles que se tornaram emprestáveis devido a torturas ou excesso de trabalho.

A formação de quilombos foi, para os colonizadores, uma das mais preocupantes, se não a principal, forma de revolta escrava que o Brasil enfrentou. Sistemáticamente os quilombos foram atacados por todo período. Muito se deu pela fama do Quilombo de Palmares.

O Quilombo dos Palmares foi o maior e mais organizado quilombo existente no Brasil. Sendo o que mais provocou medo nos colonizadores. Situado onde hoje estão o estado de Alagoas e Pernambuco, Palmares cresceu de forma espetacular. Autores afirmam que a população chegou a ter 30 mil pessoas (NASCIMENTO, 1980; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006; MATTOSO, 2003; MARQUESE, 2006), contudo, Reis (1995,96) diz que Palmares tinha alguns milhares de habitantes, e que esses números elevados são citados sem nenhum rigor crítico. O autor ainda completa dizendo que para “[...] números tão altos teríamos

de pensar onde estavam todos quando Palmares caiu e o que lhes aconteceu posteriormente, pois entre mortos e capturados a cifra não passa dos dois mil” (Ibid., 1995,96, p.16). Sendo esse número próximo ou não, é sabido que Palmares resistiu por cem anos, de 1595 a 1695, a cerca de 27 guerras lançadas pelos portugueses e holandeses.

Como lembra Nascimento (1980), Palmares pôs em questão a estrutura colonial inteira. Sua estrutura e sua tática de guerra parecia infalível. Sua resistência as forças coloniais eram espalhadas por todo o território, preocupação que chegou até Lisboa, ao rei de Portugal, que mandou várias expedições para derrubar Palmares.

Nascimento (1980) diz que Palmares foi o primeiro governo de africanos livres no Novo Mundo. Ele é considerado um Estado africano, devido a sua sociedade organizada, seu sistema de produção comunal e de trocas, sua organização defensiva e suas lideranças políticas e militares (NASCIMENTO, A., 1978, 1980; NASCIMENTO, B., 1985; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). Seu líder mais conhecido, Zumbi dos Palmares, também chamado de rei, é o ícone da resistência negra no Brasil. É celebrado na experiência pan-africana do Brasil como nosso primeiro herói do pan-africanismo, ele e todo povo heroico de Palmares (NASCIMENTO, 1980). A data da morte de Zumbi, 20 de novembro é dita hoje como Dia Nacional da Consciência Negra, data que o Movimento Negro tomou para celebrar a resistência negra nacional.

Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de Zumbi, líder da República Negra dos Palmares, que existiu no Estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra! (NASCIMENTO, 1980, p. 210)

Zumbi era tido como imortal entre os palmarinos, após sua morte sua cabeça foi exposta em Recife, para glorificar o feito, impor medo entre os escravizados e provar que Zumbi não era imortal (REIS, 1995,96). Após a morte de Zumbi, os colonizadores foram mais severos na repressão contra os negros. Qualquer ajuntamento com mais de cinco negros passou a ser considerado um Quilombo para as autoridades portuguesas (NASCIMENTO, 1985; REIS, 1995,96; MARQUESE, 2006). Esta foi uma tentativa de coibir a formação de agrupamentos organizados por negros, tamanha era a preocupação com o possível surgimento de um novo Palmares.

Além da formação de quilombos, várias revoltas coletivas foram desencadeadas durante o período escravagista. Segundo Reis (1986) o maior e mais organizado foi o Levante dos Malês, em 1835 na cidade de Salvador, Bahia. Foi uma revolta praticamente do grupo étnico

nagô. A revolta foi delatada e os malês foram derrotados, após terem lutado pelas ruas do centro de Salvador. Mais de 70 mortos foram contabilizados. Porém o levante deixou as autoridades assustadas e preocupadas com o decorrer da instabilidade do sistema escravagista.

Após a proibição do tráfico negreiro em 1850, por pressão da Inglaterra que tinha interesses econômicos por trás dessa atitude, a escravidão legal no Brasil estava com seus dias contados. Essa informação também chegavam as senzalas e fizeram com que os negros se revoltassem com mais frequência, afim de acabar com o sistema perverso que se arrastava por séculos.

Movimentos abolicionistas também começaram a fazer protestos em todo país, pedindo o fim do sistema. Segundo a Biblioteca Nacional (1988), políticos abolicionistas, como Joaquim Nabuco apresentavam leis para acabar com a escravidão. As justificativas ficavam por conta de que o sistema impossibilitaria o progresso material do país, corrompia-o e o desmoralizava perante as outras nações que já tinham extinguido o sistema escravagista.

O movimento abolicionista é visto com bons olhos, sendo mais um trabalho benevolente para as pessoas negras que sofriam com a escravidão. Por mais que a história tenha vários casos de revoltas escravas, tinha-se a ideia do negro passivo em seu cativeiro, esperando sua redenção. Azevedo (1987) traz bem essa ideia quando cita que o próprio Joaquim Nabuco dizia que os abolicionistas eram representantes autoproclamados de uma raça amordaçada e incapaz de se levantar por si só. A autora conclui que “[...] aos abolicionistas os louros da vitória e, aos escravos, cumprimentos parciais pela sua capacidade de acompanhar o branco redentor e lutar ao seu lado, sob sua direção” (Ibid., 1987, p. 175).

Os ataques de escravizados a senhores e feitores nesse período só fez aumentar, potencializando assim a instabilidade do sistema. Reis (1995,96) lembra que eram comuns os pequenos levantes em que os escravizados matavam senhores e feitores, principalmente os tiranos. Azevedo (1987) lembra que nas décadas de 1860 e 1870, os relatórios policiais continuam apresentando enorme preocupação com os pequenos levantes. Sobre estes levantes de escravizados ela cita que

Eles se revoltavam e matavam, e ao invés de simplesmente fugir, como era costumeiro – internando-se em quilombos nas matas ou mesmo em agrupamentos de leprosos na beira da estrada -, começam a se apresentar espontaneamente à polícia, como se julgassem de seu direito matar quem os oprimia (Ibid., 1987, p. 180).

Os abolicionistas achavam essas atitudes desnecessárias e as chamavam de criminosas, não contribuindo com movimento de libertação dos escravizados. Porém os escravizados não cruzaram os braços e esperaram seu redentor, como queriam os abolicionistas. Incorre que os

abolicionistas tinham interesses pelo fim desse sistema, já que a maioria era de classe média e viam no sistema um empecilho para seu desenvolvimento econômico pessoal. Luiz Gama foi um abolicionista que se destacou. Segundo Albuquerque; Fraga Filho (2006) ele teve notabilidade defendendo a liberdade dos africanos e seus descendentes nos tribunais, assim como pela criação da Caixa Emancipadora Luiz Gama, que serviria para a compra de alforrias. Coragem para uma época em que a luta era contra os grandes senhores, que lutavam desesperadamente para manter o sistema o qual eles tiravam seus lucros à custa da vida e da alma negra. “Luiz Gama sempre associou o fim da escravidão à luta contra a discriminação racial, pela educação formal e cidadania negra” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 184).

Nos anos que se antecederam a escravidão, duas leis que dava liberdade a um grupo específico da população negra foram sancionadas, a Lei do Ventre Livre, de 1871, e a do Sexagenário, de 1885. A primeira garantia liberdade para os filhos dos escravizados e a segunda garantia liberdade para os escravizados com mais de sessenta anos. A primeira era questionável, porque, segundo Albuquerque; Fraga Filho (2006), o senhor de escravizados poderia receber indenização do governo ou manter o indivíduo no cativeiro até os 21 anos. A segunda é fácil de imaginar que era uma ambiguidade para o escravizado, depois de seus sessenta anos vivendo em cativeiro era largado como coisa, livre na sociedade, sem nenhum amparo.

Três anos após a Lei do Sexagenário, a princesa regente Isabel, sob pressão, colocava fim a escravidão no Brasil. Assinando a Lei Áurea – título na visão da classe branca dominante - em 13 de maio de 1888, e em apenas dois parágrafos, extinguiu uma estrutura de mais de três séculos. Apenas esses dois parágrafos mostra a insuficiência do movimento abolicionista, assim como a má vontade do país em acabar com a escravidão. Albuquerque; Fraga Filho (2006) relatam que na data da abolição, mais de 90% da população negra já tinha conseguido alforrias de alguma forma.

Nada se garantia aos negros que deram suas vidas para construir o país. Após a escravidão o que restou foi um futuro incerto. Contudo, os autores trazem a lembrança de que “Na vila de São Francisco do Conde, Recôncavo baiano, os libertos dos engenhos sambaram durante noites seguidas. Acontecimentos como estes se repetiram em várias cidades e pelo interior do país” (ALBURQUEQUE; FRAGA FILHO, 2006, p.194). Nos primeiros dias a incerteza ainda não preocupava a mente daqueles que tinham conseguido, por lei, sua liberdade.

Com a liberdade garantida com a abolição em 1888 e a igualdade reservada pela proclamação da Primeira República, em 1889, e a constituição de 1891, só restou ao negro tentar se integrar numa sociedade que fora pensada para a população branca. Antes, os libertos

eram vistos como coisa-mercadoria, agora são cidadãos brasileiros e irão exigir seus direitos. Mas como resistir a uma sociedade racista, que via o negro como uma sub-raça e um símbolo de atraso nacional?

2.3 Racismo e discriminação racial: novas-velhas correntes para serem quebradas

“A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado.*”
Frantz Fanon

Findado o período escravagista, a população negra agora se via livre e numa sociedade competitiva. Cabia a ela, e somente a ela, a inserção nessa sociedade. A abolição só lhe garantiu a liberdade, mas lhe negava educação, emprego, moradia, alimento, roupa e tantas outras coisas. Os senhores, o Estado e à Igreja se isentaram de qualquer responsabilidade pelos negros. Nascimento (1980) diz que ao adquirir a condição de cidadão, contraditoriamente o negro foi visto como indesejável, agredido de todos os lados e posto a margem da sociedade. O autor complementa dizendo que “Na verdade aboliram qualquer responsabilidade dos senhores para com a massa negra; uma perfeita transação realizada por brancos, pelos brancos e para benefício dos brancos” (Ibid., 1980, p. 48). Os senhores já aceitando o fim do regime, comemoraram a sua não obrigação com aqueles que os serviram tanto. Temiam ter que arcar com uma certa tutela pelos recém ex-escravizados.

Destituindo-se de qualquer responsabilidade, os senhores ainda guardavam rancor e ódio pelo fim da escravidão, agora sendo os empregadores do novo sistema de trabalho livre, mantinham seu racismo operante e dificultavam a contratação do sujeito negro. É importante salientar que nessa competição no trabalho livre ainda havia a figura do imigrante branco europeu, que iria potencializar o esquecimento do negro na sociedade. Segundo Azevedo (1987), os senhores vinham no negro um ser apático para o trabalho livre, o qual não se acostumaria ao novo regime, pois estava acostumado a um sistema irracional. Desta forma, não poderia competir com o imigrante, o qual já era um trabalhador formado e familiarizado com o trabalho livre. Nascimento (1980) diz que o abolicionismo e a política imigracionista, serviram para matar dois coelhos com uma só cajadada: livrar o país da mancha negra e alvejar a aparência da população.

O Brasil passou pelo processo de europeização, o qual estimulou a imigração europeia afim de integrá-la no sistema de trabalho livre. Em uma sociedade onde a maioria das pessoas eram negras, houve uma drástica mudança em pouco tempo. Fernandes (2008) analisando a

população do Estado de São Paulo do ano de 1890 vê um acréscimo da população branca, que chega a contabilizar 63% do total das pessoas do estado, sendo que na cidade de São Paulo esse número aumenta para 81,9%. Tal dado está intimamente relacionado com a política de imigração, que pretendia, nitidamente, branquear a população. Desta forma, o negro não seria integrado a sociedade e, ao mesmo tempo, ela seria preenchida pela população europeia, vista como símbolo de superioridade, a qual limparia o sangue da nação e a levaria rumo ao desenvolvimento.

Nessa busca de sua ascensão social, a população negra se via perdida. Preterido pelos brancos para ocupar espaços no trabalho livre, o negro tinha que buscar seu lugar na sociedade, muitas vezes se condicionando ao não-ser. O negro, após a escravidão, estava totalmente desfigurado. Seu corpo mutilado era sinônimo de vergonha. Desta forma, procurou no branco, sinônimo de perfeição, a fuga de si mesmo. Segundo Souza (1983), para fugir da concepção de ser inferior e submisso e pretender uma mudança do seu quadro social, o negro teve o branco como modelo de identidade. O caminho para ascensão era branco, o negro precisava branquear-se para ser aceito. Segundo Fanon (2008) a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. Mais um processo de aculturação do negro.

Somando-se a essas ideias, a desgraça do africano e de seus descendentes aumentava com o aval da ciência que o colocava como ser degenerado e repudiado. As teorias raciais que nasceram na Europa em meados do século XIX com uma ciência positivista e determinista, segundo Schwarcz (1994, p. 139) no Brasil “[...]conheceu seu momento de maior influência no período que vai de 1870 a 1930”. Essas ideias tinham base no darwinismo social, uma aplicação da teoria sobre a evolução das espécies de Darwin para a raça humana, a qual determinava uma hierarquia inerente ao processo evolutivo, determinando que haveria uma raça humana superior a outra. Fácil imaginar que a europeia seria a raça superior a todas as demais. Daí surge um problema para a nação, pois

Essa nova perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que ‘não se transmitiriam caracteres adquiridos’, nem mesmo por meio de processo de evolução social. Ou seja, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo o cruzamento, por princípio, entendido como erro (SCHWARCZ, 1993, p. 58).

Nessa ideia, a raça branca seria dotada de uma superioridade física e mental e a negra teria sua condição degenerativa. Desta forma, o cruzamento seria o mesmo que atrasar a evolução da raça branca, gerando sujeitos degenerados. Os mestiços eram vistos como seres decadentes. Segundo Schwarcz (1993), do darwinismo social surgiu a Eugenia (*eu*: boa; *genus*: geração), seria o sujeito “bem-nascido”, o objetivo dessa nova ciência era controlar a

reprodução da população, afim de intervir na mistura das raças, impedindo a formação de raças degeneradas, as quais atrapalhariam o desenvolvimento de qualquer nação. O termo foi criado por Francis Galton, em 1883, o qual queria provar que a capacidade humana estava relacionada com a hereditariedade e não com a educação. Desta forma, propunha o controle de nascimentos perfeitos e desencorajavam-se casamentos inter-raciais. Não adiantaria gastar energia com raças degeneradas, pois elas estariam fadadas a serem incapazes.

Ao chegarem no Brasil, essas teorias apresentaram um problema para os intelectuais: aceitar a miscigenação como um símbolo de degenerescência, e atraso de qualquer nação, era o mesmo que aceitar que o Brasil era um país formado por um grande número de degenerados e que a nação estava fadada ao fracasso. A solução era embranquecer a população. O incentivo a imigração, anteriormente citado, aparece nesse período com mais essa função. Albuquerque; Fraga Filho (2006) lembram-nos o famoso caso de Batista Lacerda, o qual representando o Brasil no Primeiro Congresso Internacional das Raças, em 1914, garantiu que no início do século XXI não haveria negros no país e o número de mulatos seria insignificante. Esse era o ideal de futura nação apresentado. Uma nação branca. Contudo, Lacerda se enganou, e hoje os negros são a maioria da população.

Na Faculdade de Medicina da Bahia, a primeira do Brasil, essas ideias eram aceitas veementemente e os médicos queriam o direito de interferir na sociedade, fazendo dessa ciência um programa político para a nação. O médico Nina Rodrigues foi um grande disseminador dessas ideias, mesmo sendo mestiço. Essa emblemática situação é retratada por Rodrigues (2009, p. 84): “[...] mesmo sendo mestiço, o médico N. Rodrigues não se via como tal. O seu lugar na relação social o liberou para se considerar branco [...]”. Nina Rodrigues atacou a raça negra de diversas forma e condenou a miscigenação, afirmando que a mistura de diversas raças formava um indivíduo totalmente perturbado. A nação só seria desenvolvida se a raça branca fosse predominante. Qualquer nação que aventurasse reconhecer uma população mestiça e/ou negra como maioria, estaria fadada ao fracasso.

Nina Rodrigues em seu livro *Os Africanos no Brasil*, publicado em 1933, afirmava que “Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções” (RODRIGUES, 2010, p. 12). Apesar de falar das contribuições dos negros para o Brasil, Rodrigues (2010, p. 15) afirmava que os negros “[...] há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo”. Para trazer mais uma de suas ideias, ele mesmo afirmava que o futuro no sul do país teria uma prosperidade previsível, dizendo que

[...] uma nação branca, forte e poderosa, provavelmente de origem teutônica, que se está formando nos estados do Sul do país, donde o clima e a civilização eliminarão a Raça Negra, ou a submeterão, de um lado; e, de outro lado, os estados do Norte, mestiços, vegetando na turbulência estéril de uma inteligência viva e pronta, mas associada à mais decidida inércia e indolência, ao desânimo e por vezes à subserviência, e assim, ameaçados de se converterem em pasto submisso de todas as explorações de régulos e pequenos ditadores (Ibid., 2010, p. 15-16).

As epidemias do final do século XIX e início do XX eram justificadas como uma consequência da miscigenação. Schwarcz (1993, p. 207) traz que “A doença era apontada enquanto sinal de degenerescência mestiça [...]”. Os mestiços seriam um mal a ser tratado ou eliminado.

“Os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou amoralidade passavam a comprovar os modelos darwinistas sociais em sua condenação do cruzamento, em seu alerta à ‘imperfeição da hereditariedade mista’” (Ibid., 1993, p. 211).

Algo teria que ser feito para impedir que o país se arruinasse em um mar de um povo que, biologicamente, seria impossível de ter um futuro próspero.

O negro se tornava um problema para o país, o qual teria que ser resolvido de forma rápida, caso se almejasse um futuro próspero para a nação. Os rumos da nação foram, também, conduzidos pelos homens da ciência, que determinaram quais seriam os lugares dos sujeitos na sociedade, respaldados pelo saber científico. Agora estavam se baseando em uma nova hipótese, a qual pretendia explicar que a criminalidade era um fenômeno físico e hereditário. Nina Rodrigues, baseado nas teorias lombrosianas e no estudo da frenologia, determinava as diferenças entre as raças e quais eram mais predispostas ao crime. Segundo Rodrigues (2009), Nina Rodrigues acreditava que essas diferenciações das raças, implicariam em penas para criminosos de acordo com suas tendências biológicas. Nina Rodrigues atribuía aos negros uma predisposição ao crime.

Estes conhecimentos romperam os muros da Faculdade de Medicina e foram levados para as delegacias de polícia, servindo de base para prisões de vários negros. Se o sujeito negro já era visto como um suspeito, agora com a ciência afirmando que o mesmo tinha uma disposição inerente a sua raça, sua situação no seio da sociedade se tornou mais difíceis. Daí, pode-se imaginar que a associação do negro à marginalidade, a qual vigora até hoje em nossa sociedade, pode ter surgido dessa atribuição de Nina Rodrigues.

Criticando o Código Penal brasileiro da época, Nina Rodrigues afirma que “A igualdade das diversas raças brasileiras perante o nosso código penal vai acrescentar mais um aos numerosos exemplos dessa contradição e inconsequência” (RODRIGUES, 2011, p. 24).

Continuando com a ideia de um código penal diferenciado, Nina Rodrigues ataca os legisladores, advertindo que eles são reféns de sua ignorância científica, afirmando que

Desconhecendo a grande lei biológica que considera a evolução ontogênica simples recapitulação abreviada da evolução filogenia, o legislador brasileiro cercou a infância do indivíduo das garantias da impunidade por imaturidade mental, criando a seu benefício as regalias da raça, considerando iguais perante o código os descendentes do europeu civilizado, os filhos das tribos selvagens da América do Sul, bem como os membros das hordas africanas, sujeitos à escravidão (Ibid., 2011, p. 25)

Nesse prisma de ideias, a população negra se viu bombardeada por todos os lados. Parecia não ser possível fincar raízes no Brasil. O país se mostrara impermeável a sua absorção. Os negros tiveram que, mais uma vez, se virar para sobreviver numa sociedade marcada pela discriminação e pelo racismo constante. Silva e Santos (2012) dizem o quão interessante é imaginar que essas teorias começam a ser adotadas logo no fim do regime escravista brasileiro, alimentando as injustiças sociais. A imagem que fica é que a escravidão acaba e novas formas de continuar com a perversidade contra os negros são assumidas. A sociedade estigmatiza o negro, negando a estes o direito como ser humano. Souza (1983) diz que para justificar a espoliação social contra o negro, buscou-se novos elementos para manter o estado de inferioridade dos mesmos.

2.4 O grito negro: não vivemos numa democracia racial!

“Eu sou irmão dos meus truta de batalha,
Eu era a carne, hoje sou a própria navalha.”

Negro Drama – Racionais Mc’s

Durante o período que as teorias raciais tiveram força no país, até os anos de 1930, a população negra não viu sua gente ser atacada de forma passiva. Como sempre, os negros perceberam a vontade impetuosa da população branca em colocá-los como submissos. Dessa forma, reinventaram-se em formas distintas de resistência e sobrevivência.

Nessa conjuntura, alguns negros conscientes de seu estado de decadência, imposto pela classe branca dominante, organizaram-se em busca de melhorias. Fernandes (1989, p. 59) diz que “Os negros e mulatos tomaram a si – sem apoio externo – a tarefa de modificar essa situação”. Suas discussões sobre a sociedade racista e a discriminação racial operante propunham uma emancipação da população negra. Suas ideias precisavam chegar a todos os negros possíveis.

Assim, desde a década de 1910, surgiram alguns jornais escritos por negros e a estes destinados. O objetivo dos periódicos era noticiar e discutir problemas vivenciados pela população negra, mas que não encontravam espaço na grande imprensa (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 258).

A imprensa negra estava em vários estados fazendo suas denúncias contra a opressão vivida pelo negro. Mas foi em São Paulo que teve sua maior repercussão, devido, principalmente, ao desenvolvimento econômico do estado. Para Silva (2011, p. 119) a imprensa negra “[...] constituiu-se no elemento organizador e reivindicador da comunidade negra [...]”. Segundo Silva (2013, p. 136) “[...] representava polos aglutinadores dos negros em geral, estimulando a existência de uma comunidade política e mesmo familiar”. É unânime a concordância que a organização duma imprensa negra, era o grito daqueles que sofriam no dia a dia a exclusão da vida em sociedade. A revolta surgia da condição imposta. A não aceitação era evidenciada na denúncia. Como diz Fernandes (1989, p. 59) os negros “Propuseram-se ser os campeões de sua defesa, porque aspiravam à condição de cidadão e lutavam por instituir a Segunda Abolição, a abolição erigida pelos negros e para os negros”. De fato, antes o cativo, agora o racismo, a discriminação, a ciência, a imigração europeia. Tudo contra a população negra.

Com as dificuldades para adentrar ao mercado de trabalho, principalmente pelo racismo e à discriminação, os negros começaram a se organizar mais. Em 1931 fundou-se a Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização negra que teria, principalmente, uma função política (NASCIMENTO, 1980; FERNANDES, 1989; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006; SILVA, 2011). Porém, a década de 1930 foi um momento de grande reviravolta para o país e para os negros. As teorias raciais começavam a perder força, apesar de deixar seu legado no imaginário social, e a publicação do livro *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre, em 1933, mudaria o pensamento sobre os negros africanos e seus descendentes.

Gilberto Freyre trazia a ideia de uma democracia racial, onde negros e brancos viviam em harmonia. O mestiço, antes visto como ser degenerado, agora tinha a imagem do fruto de um amor gerado entre a Casa Grande e a Senzala. A miscigenação era a prova que o senhor branco amou a negra escravizada. Esta, quando estava na Casa Grande, segundo Freyre (2006) era vista com a figura da boa ama preta, a mãe preta, a bá, a que cerca o berço da criança brasileira de uma atmosfera de bondade e ternura.

Gilberto Freyre tentou romantizar uma situação vivenciada pela mulher negra no cativo e na Casa Grande. A miscigenação nesse país é a marca do estupro cometido pelos senhores de escravizados. É o símbolo que afirma o tratamento como objeto, inclusive sexual, que as mulheres negras africanas sofriam. Nascimento (1980, p. 67) diz que “[...] a

miscigenação imposta pelo estupro da mulher africana que o português praticou, jamais significará um valor [...]”. Essa tentativa de romantizar a espoliação que foi cometida na antagônica relação entre senhor e escravizada, foi, infelizmente, bem aceita e criou-se a ideia de democracia racial no Brasil.

Com o advento da Era Vargas e a instituição do Estado Novo, em 1937, a FNB que já se articulava como um partido político negro, foi fechada (FERNANDES, 1989). Em busca de um ideal de nação, a democracia racial que Gilberto Freyre trazia, era um prato cheio para o momento. Começou a se disseminar essa ideia, e falar de racismo e discriminação racial era quase proibido. Criava-se a ideia de que não havia racismo no Brasil, e para constatar isso era só ver a configuração da nação. Ali estava uma nação formada por várias etnias, várias cores, vivendo em perfeita harmonia.

Em 1944, surge mais uma força negra no Brasil, é criado, por Abdias Nascimento, em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN). O mesmo diz que pretendeu “[...] organizar um tipo de ação que a um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social” (NASCIMENTO, 1982, p. 37). O TEN vinha na mesma perspectiva de denúncia, mas, também, com uma nova dimensão artístico-cultural. Pretendia introduzir o negro no mundo artístico, dando-lhes oportunidade que sempre lhes foram negadas. Para Silva (2011, p. 125), o TEN foi “[...] uma das entidades do movimento negro que mais confirmam a articulação e ação recíproca cultural política negra”.

O TEN surgiu no momento em que se buscava um ideal de nação, em que o país se apropriava da cultura negra, mas não inseria o negro nesse meio. O carnaval era o momento em que a cultura negra era exaltada, e a figura da mulher negra era explorada, enaltecendo ainda mais a ideia de democracia racial. Fora desse período, as mulheres negras retornavam a imagem cotidiana de empregadas domésticas. Lélia Gonzáles denuncia que

É justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la (GONZÁLES, 1984, p. 228).

Abdias Nascimento, com o TEN percebia essa apropriação da cultura negra, sem que os mesmos pudessem se beneficiar disso. Essa apropriação fortalecia a imagem de que no Brasil não existia racismo e que vivíamos numa democracia racial. Essa percepção criava a revolta por parte da população negra. Abdias Nascimento diz que

Com as iniciativas e realizações do Teatro Experimental do Negro, tanto no campo artístico como no social, temos procurado canalizar a frustração subjacente, em atos e fatos positivos da coletividade negra. Transferir ou canalizar o que poderia se tornar ressentimento negativo, em estado de revolta profundamente criador (NASCIMENTO, 1982, p. 21-22).

O TEN se articulou em várias formas de denúncias. Para além da atuação artística, foi criado o jornal *Quilombo*, organizou-se a Convenção Nacional do Negro (São Paulo, 1945) e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (Rio, 1950) (NASCIMENTO, 1982).

As pressões das movimentações negras da época, denunciando a discriminação racial, estavam deixando as autoridades brancas pressionadas. Mas, segundo Nascimento (1982) foi preciso um episódio envolvendo uma bailarina com fama mundial para escancarar a discriminação racial no Brasil. No caso, em 1950, em viagem ao país, Katherine Dunham foi impedida de entrar no Hotel Esplanada, em São Paulo, por ser negra. A bailarina questionou a democracia racial brasileira, trazendo constrangimento as elites brasileiras. Em 1951 o Congresso aprovou uma lei antirracista, a Lei Afonso Arinos. Segundo Albuquerque; Fraga Filho (2006, p. 276) “Essa lei não teve qualquer eficácia no combate ao preconceito racial. Embora várias queixas tivessem sido registradas na polícia com base na lei Afonso Arinos, os acusados nunca eram condenados e punidos”.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por grandes discussões em relação a situação do negro no Brasil. Florestan Fernandes denunciava a democracia racial como um mito. Segundo Fernandes (2008), fazendo estudo sobre a situação do negro na cidade de São Paulo, o mesmo chegou à conclusão que o processo de racismo e discriminação, somado aos desajustes sociais provocados após a abolição, contribuíram para uma situação desfavorável do negro na sociedade de classe emergente, impedindo que o mesmo ascendesse em competição com o branco.

As evidências não poderiam ser refutadas, Florestan Fernandes trazia de forma sistematizada o que os negros organizados já denunciavam. No Brasil não existe democracia racial. O mito só serve à elite branca que se beneficia do mesmo, a qual tenta impedir a discussão em torno da problemática da situação do negro, chegando até a acusar os mesmos de preconceituosos. Sobre esse problema, Nascimento (1982, p.18) questiona se “Seremos os criadores de um problema artificial, inexistente neste país, conforme somos frequentemente acusados?”

Porém, em 1964, quando o mito da democracia racial era denunciado por Florestan Fernandes, o Brasil sofreria o Golpe Militar. Com a intenção de reestabelecer a ordem social, diante da dita ameaça da desordem, corrupção e do comunismo, os militares fizeram dos anos

que se sucederam momentos de terror. Segundo Gonzáles e Hasenbalg (1982) com o intuito de promover a pacificação da população, os militares criaram uma repressão que silenciava o povo, principalmente os negros que conhecem bem esses métodos.

Contudo, em meio ao conturbado regime militar, é criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, posteriormente Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo Gonzáles e Hasenbalg (1982) o estopim para a criação do MNU foi a discriminação de quatro atletas pelo clube Tietê, em São Paulo, e à tortura e assassinato do operário Robson Silveira da Luz. O MNU se organizou de forma nacional, criando várias frentes de denúncias e ações contra a opressão sofrida pelos negros no país.

Os militares temiam que no Brasil acontecesse o mesmo que nos Estados Unidos, que na época passava por grande agitação na luta pelos direitos civis. Personalidades como Martin Luther King, Malcom X e o grupo Panteras Negras ficaram mundialmente conhecidas pela luta em defesa da população negra. Os militares que se esforçavam na divulgação da democracia racial, o que também acabava pretendendo o branqueamento da população, tiveram que ver, no Brasil, organizações negras surgirem em contrapartida dessa velha tentativa de eliminar o sujeito negro da dinâmica social.

Gonzáles e Hasenbalg (1984) trazem a carta de princípios do MNU, a qual evidencia a luta em defesa do povo negro, entre alguns aspectos estão: maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação e à habitação; extinção de todas as formas de perseguição, entre outras demandas essenciais para os negros. O MNU também foi importante influência para a criação de várias entidades negras, que hoje se ramificam por todo país. O mesmo também se engajou na luta política, pois, também fazia parte de sua agenda, a denúncia a discriminação nos partidos políticos.

A união com partidos de esquerda, aqueles que mais acolhem as causas dos oprimidos na sociedade, foi a solução encontrada por parte de alguns negros. As ideias marxistas baseadas na luta de classe parecia ser a saída para a situação do negro. Porém, dentro das classes trabalhadoras o racismo também operava, pois, o racismo não está somente ligado a classe dos indivíduos. Nascimento (1980, p. 139) já dizia que

Adotar a análise marxista aos nossos problemas significa uma contradição fatal: nós os negro-africanos fomos as vítimas do processo capitalista e fomos novamente as vítimas daqueles que supostamente combatem o capitalismo na área industrializada do euro-norte-americanismo.

Carlos Moore (2010) também faz grande crítica a utilização das teorias marxistas-leninistas para solucionar os problemas da população negra, em escala mundial. O autor questiona se Marx e Lenin não eram também racistas, já que viveram em tempo que as teorias

raciais tinham grande força na Europa e não teceram críticas a escravidão e ao colonialismo, pelo contrário, foram até a favor. Moore (2010, p.104) ainda acrescenta que

Parece claro que uma reflexão muito maior deve ser feita a respeito do papel que uma orientação flagrantemente racista desempenhou na elaboração das 'leis' sociais, políticas, econômicas e culturais que formam a essência da ideologia marxista-leninista.

Parte da esquerda adota o discurso que a luta de classe é mais importante que a luta racial, sugerindo que, vencida a luta de classe, o racismo será derrotado. Albuquerque; Fraga Filho (2006, p. 209) trazem que “Para a esquerda, só a revolução socialista poderia aniquilar toda e qualquer desigualdade, por isso não fazia sentido uma luta específica contra o racismo”. A esquerda temia uma divisão entre a classe operária. Sendo a maioria negra, iria perder grande parte daqueles que poderiam apoiar a luta de classe. É nítido que classe e raça tem uma relação muito próxima. Porém, não se pode cair na ingenuidade que igualando a classe o racismo irá desaparecer.

Contudo, na área política, uma das grandes vitórias do MNU foi conseguir que a Constituição Federal de 1988 garantisse o direito de terra ao remanescente de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo obrigação do Estado emitir os títulos, e ainda ter tornado inafiançável o crime de racismo. Essas conquistas deram combustível para novas lutas. Porém, conseguir o reconhecimento das terras quilombolas e fazer com que alguém seja condenado por racismo, ainda são coisas difíceis de acontecer, principalmente em relação ao crime de racismo.

Segundo Silva (2011), atualmente o MNU está direcionando seus esforços numa articulação junto aos partidos políticos, sindicatos e associações, pretendendo colocar seus candidatos na Câmara e no Senado. Seria um esforço para uma luta política. Dessa forma, o MNU perdeu espaço e credibilidade entre os negros que se interessam pela causa. A autora ainda diz que

Para ser ouvido e aceito pelo povo negro, no entanto, o MNU precisa retomar a vertente cultural africana, desenvolver atividades culturais que congreguem o povo e veiculem as suas mensagens, bem como mobilizar a juventude negra para as reivindicações de políticas de ações afirmativas (Ibid., 2011, p. 133).

Segundo Moore (2007), a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, reunida em Durban, na África do Sul, em 2001, teve como resultado a obrigação dos governos implementarem ações com o objetivo de acabar com as desigualdades sociorraciais. Após essa conferência, o Brasil assumiu o compromisso e, a partir daí várias medidas de ações afirmativas foram tomadas para tentar minimizar a estado degradante da população negra.

Com esse quadro internacional, a articulação política também possibilitou que o MNU conseguisse contribuir, segundo Silva (2011), para implantar o tema Pluralidade Cultural e Educação, mesmo que de forma transversal, no Ensino Fundamental. Foi instituída também a Lei de Cotas, que garante a reserva de vagas para a população negra em universidades públicas e, posteriormente, em concursos públicos, grande reivindicação do MNU e de diversos atores que lutam pela população negra, após constatar que o número de negros nas universidades era baixíssimo, consequência do racismo e do processo histórico de exclusão dos negros do acesso aos bens e direitos sociais. Foi, também, por longa luta dos grupos negros e do MNU que se conseguiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, instituindo a educação para as relações étnico-raciais, posteriormente incluindo o ensino da cultura indígena.

Há a necessidade de descolonizar o currículo da Educação Básica. Pois o racismo também opera na instituição escolar, onde o negro é expresso em situações desfavoráveis, fazendo com que os alunos negros não se reconheçam e/ou neguem sua raça, perpetuando estereótipos negativos. Desta forma, os mesmos estão impressos nos índices mais indesejáveis, como analfabetismo, evasão, reprovação, distorção idade/série, entre outros. A intenção dessas ações afirmativas é mudar a realidade da população negra, para que o passado e o presente não se repitam no futuro.

3. A LEI 10.639/03: VISLUMBRANDO UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Esta seção pretende trazer como o Brasil pensou e pensa a educação para a população negra. Visto de uma perspectiva histórica, em que os negros tiveram momentos e situações específicas no quadro social, a educação se mostra como um dos fatores básicos para uma mobilidade social ascendente. Vale ressaltar, novamente, a luta dos negros por uma demanda educacional, culminando em várias ações que hoje estão a favor da população negra. As políticas públicas de ações afirmativas foram as soluções imediatas encontradas pelo governo, diante da pressão dos setores negros da sociedade, para tentar minimizar o quadro degradante no qual se encontra a população negra. Neste quadro de ações está a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, instituída pela Lei 10.639/03.

3.1 Educação negada para os negros no Brasil?

Os negros quando chegaram ao Brasil receberam a educação jesuíta, uma domesticação para o trabalho escravo passivo. Os jesuítas tinham a missão de catequizar os negros africanos e fazê-los aceitar sua vil condição de escravizados. O ideal era que os negros não questionassem o seu lugar de coisa-mercadoria e permanecessem inertes. Os jesuítas comparavam o sofrimento dos escravos com o que Cristo sentiu, dando a estes o estigma do filho do deus cristão. Tentaram forjar na mente dos escravizados o quão importante era o estado deles, ao assemelharem sua vida de dor e castigos com a do salvador. Dessa forma, a educação foi e é uma poderosa arma utilizada para manter o estado degradante da população negra.

O Brasil, nessa época, quando pensou na relação negro e educação, o fez em forma de distanciá-los. A organização era feita para que os negros não tivessem instrução, já que a função dos mesmos era o trabalho escravo. Apesar de alguns negros terem acesso ao conhecimento formal de diversas formas, nenhuma delas foi institucionalizada. Segundo Gonçalves e Silva (2007, p. 495), aos negros

[...] foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade.

Com a independência do Brasil, ingenuamente se pensou numa melhora para os negros. Porém o novo regime imperial não acabou com a escravidão de imediato e também continuou com seu esforço para manter os negros nos mesmos locais subalternos de sempre. Brandão e

Silva (2008, p. 425) lembram que “Uma das principais características do regime escravocrata no Brasil era a vedação do acesso ao ensino público de negros escravizados e africanos, ainda que livres ou libertos”.

O decreto imperial nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamenta a reforma do ensino primário e secundário, traz que os meninos com doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados não poderão se matricular nem frequentar a escola (BRASIL, 1854). O texto coloca os escravos na mesma condição de uma patologia contagiosa que pode causar danos a população. Esse documento traz toda uma orientação para lidar com os indigentes, garantindo-lhes a educação. Contudo os negros escravizados estavam sendo tratados pior que os indigentes. Realmente não eram considerados pessoas. Desta forma, fica explícito que o Brasil não fazia nenhum esforço para educar os negros, pelo contrário, empenhava-se para que os mesmos permanecessem longe da educação pública.

O decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas, aceita a matrícula de livres e libertos acima dos 14 anos (BRASIL, 1878). Dez anos antes do fim da escravidão os escravizados não tinham direito de acessar um estabelecimento de ensino. Os negros livres e libertos só poderiam estudar a noite. Ou seja, a lei garantia a educação para esse grupo social, porém a faz de forma dificultosa, visto que o ensino noturno, naquela época, era quase inviável, evidenciando total descaso, principalmente porque este era ofertado para os africanos e seus descendentes.

Com o fim da escravidão e a proclamação da república, criou-se a ideia que todos eram iguais perante o Estado. Porém, como já foi mencionado acima, nessa época, o início da primeira república, as teorias raciais estavam em alta e o racismo e a discriminação operavam na sociedade. Aos negros era dificultado o acesso aos bens de consumo sociais, incluindo a educação. Eram vistos como seres degenerados que afetariam de forma negativa o desenvolvimento da nação, portanto, o ideal era que ficassem a margem do desenvolvimento social.

A constituição de 1934 foi a primeira a trazer um capítulo para tratar da educação nacional. Nela está que a educação é um direito de todos, e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (BRASIL, 1934). Contudo, esta mesma diz que é um dever da nação estimular a educação eugênica. Em tempos que as teorias raciais estavam perdendo forças, a nação ainda preservava o ideal do “bem-nascido”, e, através da educação, pretendia fazer esse controle social, reforçando a política do branqueamento da população. Paradoxalmente, esta mesma constituição traz que “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, [...], classe social, riqueza, crenças religiosas

ou ideias políticas” (Ibid., 1934, p. 34). Percebe-se que o Brasil ainda pensava numa educação para a população branca. As ideias eugênicas ainda estavam no meio social, atingindo até a parcela negra, que se via refém dessas teorias. “Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 495).

Desde o movimento abolicionista, os negros organizados alertavam que a emancipação do negro deveria ser acompanhada da educação. Segundo Albuquerque; Fraga Filho (2006), Luiz Gama sempre associou o fim da escravidão à luta pela educação. A FNB, o TEN, o MNU e várias organizações negras sempre cobraram uma melhor educação para a população negra. Além da cobrança, estas entidades desenvolviam uma educação autônoma para seus companheiros. O TEN trabalhou muito com a alfabetização, tanto como uma ação necessária, quanto para que seus membros pudessem ler os roteiros das peças. Essa cobrança partia da constatação de que, mesmo sendo garantida pelo Estado, a educação era executada de forma discriminatória. Os negros sempre ocupavam e ocupam os índices indesejados do desenvolvimento educacional, como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade/série, entre outros.

A constituição vigente, de 1988, e depois a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) continua garantindo que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Estas ainda trazem que uma das bases do ensino ministrado em todo o país será o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988; BRASIL 1996). Porém, esse pluralismo muitas vezes fica apenas no texto da Lei. Em relação ao processo da história da luta do negro no Brasil e, portanto, da história destes, Gomes (2012, p. 101) diz que estes são “[...] invisibilizados pelos currículos escolares e pela própria teoria educacional”. Isso muito se dá pela hegemonia do conhecimento eurocêntrico, que é colocado no topo da hierarquia dos conhecimentos produzidos pela humanidade em detrimento dos demais.

A escola é uma instituição social, portanto, as relações interpessoais que acontecem em seu âmbito não se diferem muito das que se percebem fora dela. Sendo a sociedade brasileira racista e discriminatória, a escola também passa a ser um espaço de reprodução desse mal social. A ideologia racista se manifesta na escola, que é um dos locais mais perigosos para ela se solidificar. O espaço social que é direcionado para formar os cidadãos brasileiros, acaba contribuindo para a formação de sujeitos sociais reprodutores do racismo e da discriminação racial.

Essa problemática se consolida pela formação histórico-social de um perfil do sujeito negro, o qual é visto como preguiçoso, burro, degenerado, dentre outros adjetivos pejorativos atribuídos a população negra que foi e é vítima de tal preconceito racial. Nessa perspectiva, o tratamento reservado para os negros na escola pode ser direcionado a partir de tais percepções acríticas. Essa distinção preconceituosa leva os negros, como já foi dito, a ocuparem os piores índices da educação brasileira.

Ao analisarem a desigualdade de oportunidades educacionais fazendo um recorte racial, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD de 1982, Hasenbalg e Silva (1990) verificaram que os alunos não-brancos (pretos e pardos) estão em desvantagens em relação aos brancos em todas as categorias analisadas como anos de estudo, acesso à escola, trajetória e situação escolar. Poderia se dizer que essas desigualdades é resultado da situação socioeconômica dos indivíduos, porém os autores constataram que mesmo em situação similar, ainda há um abismo entre brancos e não-brancos em classe socioeconômica elevada (Ibid., 1990). Esses dados não revelam as causas para tal situação desigual, mas os autores sinalizam a discriminação racial.

Sendo a história do negro no Brasil reduzida a escravidão e a marginalização, os caminhos levam o negro as condições sociais mais baixas, refletindo diretamente nas suas condições educacionais e, conseqüentemente, profissionais. Ou seja, ao negro é quase que pré-determinado o fracasso socioeconômico. Essa situação se estende pelas décadas, como um mal orquestrado que paira sobre a população negra.

Ao analisarem os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)TEN de 2001, Soares e Alves (2003) constataram que em qualquer fator que se analise há uma diferença entre brancos e negros, sendo que o grupo branco se encontra em posição favorável. Os autores concluem falando sobre a importância da consciência para formulação e implementação de políticas públicas para melhorar o desempenho dos alunos e diminuir o abismo entre indivíduos de diferentes classes socioeconômicas e entre brancos e negros (Ibid., 2003). Essas desigualdades vão se cristalizando durante os anos. Castro e Abramovay (2006, p. 106) encontraram as mesmas desigualdades ao analisarem o Saeb de 2003, levando os autores a afirmarem que

Não apenas os alunos brancos alcançaram uma proficiência média maior que a dos alunos negros em todas as séries pesquisadas, como também essas diferenças entre as médias de brancos e negros aumentam à medida que os alunos avançam no sistema educacional.

Essa constância da situação do negro na educação vai solidificando barreiras que o impedem de ascender socialmente, provocando, para alguns, quase um estado de imobilidade social.

Somando a esse quadro desigual, a representação do negro no livro didático também é marcada por estereótipos negativos. Silva (2005, p. 21) chama a atenção para as consequências das representações negativas para a construção da identidade do sujeito negro, e, nesse sentido, “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média”. Ao negro é negada a humanidade. Quando o mesmo é representado, está em situação reduzida, caracterizado com imagens distorcidas, que podem acabar sendo internalizadas pelos usuários do livro didático. “O negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência” (Ibid., 2005, p. 21).

Esse estereótipo construído acaba fazendo parte da ideologia do branqueamento da população, em que o negro se enxerga como ser negativo e almeja embranquecer-se. Silva (2005, p 22) chama a atenção para tais representação, ao dizer que

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

O negro, no ambiente escolar, local para a construção do conhecimento, depara-se com sua representação negativa no livro didático. Esse encontro cria um estranhamento de si mesmo, ao tentar livrar-se de si, segundo Souza (1983, p. 19) “[...] o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade”.

Ao longo dos anos, devido as denúncias, melhoras foram notadas na representação do negro no livro didático. Silva (2011) diz que houve mudanças significativas em relação ao tema nos livros didáticos, podendo estas estarem ajudando na construção da autoestima e autoconceito da criança negra. Contudo a autora salienta que há uma “semelhança dos traços fisionômicos de grande parte dos personagens negros aos traços fisionômicos dos personagens brancos [...]” (Ibid., 2011, p. 69). Dessa forma, não é respeitada as diferenças entre os grupos étnicos, fazendo com que o indivíduo ainda não possa se reconhecer nas representações encontradas nestes livros. Esse conjunto de fatores pode levar a uma prática educacional discriminatória. Os professores desatentos, que se apropriam dessa realidade imposta e não

fazem uma reflexão crítica, podem estar contribuindo para a reprodução de certos quadros educacionais.

Essas realidades se entrelaçam e influenciam o desenvolvimento educacional do negro. A isto, acrescenta-se a forma como os professores veem essa dinâmica. Carvalho (2005, p. 87) ao analisar como os professores classificavam os alunos, identificou que os professores “[...] tenderam a classificar um número muito maior de alunos como brancos do que eles mesmos o fizeram na auto-atribuição de cor”. Ou seja, os professores branquearam os alunos. A autora ainda identificou que esse branqueamento ocorria com os alunos que tinham um bom desempenho escolar, contudo, quando os alunos tinham um desempenho ruim ou quando tinham problemas de indisciplina e de aprendizagem, estes eram escurecidos. “Embora a tendência mais marcante das professoras em todos os grupos fosse de clarear os alunos, o grupo em que houve maior proporção de escurecimentos foi exatamente aquele dos alunos com problemas de disciplina” (Ibid., 2005, p. 89). Percebe-se que, nesse caso, houve uma relação entre desempenho e raça. Para as professoras os “melhores” alunos eram brancos e os “piores” negros. Uma reprodução do estereótipo que a sociedade criou do sujeito negro.

Castro e Abramovay (2006, p. 273) ao analisarem a relação entre desempenho escolar e raça, identificaram que os professores tendem a falar no passado, porque “[...] ter alunos negros com bom desempenho escolar não é uma experiência que se repete com frequência”. Ao analisarem falas de professores, diretores, pais e filhos, as autoras encontraram várias opiniões, porém a maioria não acreditava que existisse discriminação racial que levasse a um baixo desempenho e que a causa desse fator era uma questão individual. Caberia a cada aluno se esforçar para ter um bom desempenho. Essa ideia mostra que a escola se exime de qualquer responsabilidade e omite, desconhece ou não reconhece os dados em que os alunos negros estão em desvantagens. Por fim, colocam a culpa no próprio sujeito, quase que corroborando com as teorias raciais em desuso. Contudo as autoras salientam que “Diante de um quadro perverso em que as crianças e jovens negros são objetos da expectativa negativa de professores e de seus colegas, [...] a tendência é que os alunos se sintam desestimulados, condiciona mais baixo desempenho” (Ibid., 2006, p. 277).

A problemática dessas constatações se torna mais alarmante porque atualmente, apesar dos avanços, esse quadro se repete. Segundo a análise feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) quanto à situação da população negra, no que se refere à educação “[...] verifica-se que a população negra ainda experimenta desvantagens no acesso à educação, com maior atraso escolar e escolaridade um tanto menor que a da população branca” (BRASIL, 2014, p. 22). O

caso é mais assombroso quando se constata que mesmo após dez anos de melhoras, em alguns casos, a situação atual da população negra é inferior a branca há cerca de dez anos. Demonstra-se que, mesmo que a população branca tivesse ficado estagnada durante dez anos, a população negra não chegaria a igualá-la. Como se ver no caso de analfabetismo, em que

O percentual de jovens analfabetos vem diminuindo com redução das desigualdades raciais, ainda que o percentual mais recente de negros analfabetos entre 25 e 29 anos seja superior àquele registrado para jovens brancos da mesma idade há cerca de dez anos (Ibid., 2014, p. 22)

A partir da ótica dessas constatações, podemos dizer que a educação para os negros foi negada através de vários mecanismos de exclusão. Essa situação aponta para a necessidade de se fortalecer as políticas públicas que possam minimizar esse quadro, visto que a população negra está em enorme desvantagem educacional. Há também a necessidade de se combater o racismo e a discriminação no espaço escolar. Para Oliveira e Farias (2014, p. 88) “A escola é o espaço da diversidade. É o local do encontro das diferenças, de ideias e valores, que talvez não se encontrassem em outros espaços, e por isso ela é tão rica em possibilidades”. Moura (2005, p. 69) fala sobre a necessidade de “[...] repensar o papel da escola como fonte de afirmação de identidades [...]”. É imperativo que os envolvidos na dinâmica escolar se nutrem das informações sobre a temática racial e busquem melhoras para esse quadro educacional, principalmente se munindo das políticas de ações afirmativas.

3.2 Perspectivas e possibilidades de uma educação antirracista

A luta pelo ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira é antiga. Abdias do Nascimento, em ocasião do Segundo Festival Mundial de Artes e Cultura Negras, realizado em Lagos, Nigéria, entre 15 de janeiro e 12 de fevereiro de 1977, brigava para que o evento aceitasse sua proposta de recomendação ao governo brasileiro para que se efetivasse o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior (NASCIMENTO, 1978, p. 34). Infelizmente a proposta foi negada.

Já em seu livro “O quilombismo”, Abdias do Nascimento denunciando a tentativa de arrancar a memória da África dos afro-brasileiros, dizia que “[...] nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana” (Id., 1980, p. 202). Um dos princípios e proposta do quilombismo é o ensino da “História da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-

Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista” (Ibid., 1980, p. 228). Abdias já via a necessidade de a população negra conhecer sua história e cultura, para que pudesse deixar de ser refém da ideologia do branqueamento que invisibilizava e continua invisibilizando as contribuições africanas para o Brasil.

A educação se fazia necessária para servir como estratégia de fortalecimento da identidade afro-brasileira. Seguindo este caminho, a expectativa era de formar cidadãos mais conscientes da realidade histórica da população negra. Reconhecer-se e ser reconhecido enquanto descendentes de um grupo que foi e é violentado por sucessivas gerações, como base para impulsionar um estado de inquietação. Seria por meio da educação que a população iria se aprofundar no quadro histórico dos negros no Brasil, e, a partir daí, começar a gritar mais alto por melhoras significativas. Caminho difícil, mas necessário a se percorrer.

Somente em 2003 é promulgada a Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2003a), uma conquista histórica dos movimentos negros. Ainda em 2003, é criada a Seppir (Id., 2003b). A Lei é regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, através do parecer CNE/CP 03/2004 (Id., 2004a), e pela resolução CNE/CP 01/2004 (Id., 2004b), que estabelece e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras. No mesmo ano foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Id., 2004c). Segundo as DCNs acima citada,

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (Ibid., 2004c, p. 10).

As Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) foi mais um documento para auxiliar a implementação da temática na educação básica. A Lei foi modificada ao se acrescentar a obrigatoriedade do ensino da história indígena através da Lei 11.645/08 (Id., 2008). Em 2009 foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). O Plano Nacional foi instituído porque a adoção da Lei, na época, ainda não tinha se universalizado nos sistemas de ensino, dessa forma, resolveu-se fortalecer e institucionalizar as orientações (Ibid., 2009). Estes são os documentos legais que tratam da Lei 10.639/03. A estas se soma a Lei 10.558/02 que cria o programa Diversidade na Universidade (Id., 2002), ficando conhecida como lei de cotas. Dez anos depois é criada a efetiva lei de cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas

instituições federais de ensino técnico de nível médio (Id., 2012). Essas são as principais políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra.

A Lei 10.639/03 se tornou um grande desafio para as instituições de ensino e para os professores da educação básica. Há a necessidade de rever seus conteúdos e sua forma de tratá-los. Mudanças e criação de cursos de formação inicial, continuada e em exercício, de acordo com a temática étnico-racial, para atender as especificidades da Lei. E o mais difícil e desejado, a mudança gradual da concepção preconceituosa da sociedade em relação a população negra, primeiro passo para superar a discriminação e o racismo. Como as diretrizes para a educação étnico-racial trazem,

Trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004c, p. 17).

Percebe-se que a mudança desejada é no sentido da inclusão da história dos outros povos que contribuíram para a formação da nação, uma ação contra-hegemônica em resposta ao currículo que traz somente a perspectiva europeia e norte-americana. Porém, “Sabe-se que da Lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer” (GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 499).

Nessa caminhada para uma mudança no currículo, o embate entre concepções é constante. Polarizou-se as ideias em grupos contra e a favor das políticas de ações afirmativas. Sobre estas políticas no Brasil, Munanga (2012, p. 118) diz que “Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”. Assim sendo, é fácil de imaginar que numa sociedade dividida, nem todos os professores irão se comprometer na implementação da Lei. Para Gonçalves e Silva (2007, p. 500) as dificuldades para efetivação da Lei

[...] se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

Ou seja, há uma resistência para se trabalhar com esta temática, principalmente para aqueles que acreditam viver numa democracia racial.

A mudança necessária deve acontecer de forma gradual, assim como se espera que aconteça com o racismo e a discriminação racial. Seria ingênuo imaginar uma mudança abrupta.

A Lei 10.639/03 mobiliza o conflito de ideais, esse embate propicia, aos sujeitos envolvidos, a construção de novas forma de ver e interpretar a história da constituição do Brasil. Para Gomes (2012, p. 100) a Lei “[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas”. Corroborando com esse pensamento, Oliveira (2014, p. 84) diz que “[...] os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da Lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações[...]”. A mudança está para além do texto da Lei, ela ocorrerá no campo material onde as práticas se desenrolam.

Nessa relação, parece haver uma disputa de poder. Um lado parece querer manter o padrão hegemônico eurocêntrico, pensado desde sempre enquanto futuro da nação e o outro reluta para que esse padrão seja desconstruído. A Lei traz esse embate como uma contrapartida ao tradicionalismo, buscando o respeito a nossa sociedade constituída diversamente por raças e etnias. Nesse sentido, Oliveira et al. (2014) dizem que mesmo sendo fruto de um intenso processo de lutas para a efetivação da Lei, são necessárias transformações profundas nas concepções, nas práticas e nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar, na formação docente e na sociedade em geral.

O espaço escolar se mostra como um ambiente de disputa de poder. A luta pelo conteúdo que será disponibilizado para os alunos mostra qual sujeito a instituição pretende formar. A escola, muitas vezes, é vista como um local de promoção da igualdade, de respeito mútuo, onde todos os estudantes têm as mesmas oportunidades. Como aponta Brandão e Silva (2008, p. 421), seria “[...] uma noção de equidade social que se associa à competência do indivíduo na assimilação dos conteúdos que fazem parte dos currículos escolares”. Contudo, quando o conteúdo não é disponibilizado essa competência nem pode ser uma variável a se considerar. Para além disso, foram demonstradas as diferentes projeções escolares referentes aos indivíduos em relação ao seu pertencimento racial. Nesse sentido, os próprios autores trazem que

Diversas pesquisas no campo da Sociologia contemporânea, e mais recentemente no da Educação, vêm demonstrar as variações de rendimento relacionadas aos grupos diferenciados pela raça, sexo, classe e origem social (Ibid., 2008, p. 421-422).

A implementação da Lei parte para o campo subjetivo. É necessário que os sujeitos envolvidos se atentem para as problemáticas étnico-raciais e as incorporem em suas práticas docentes e sociais. O encontro com a temática étnico-racial deve levar o sujeito a questionar os conhecimentos que lhes foram disponibilizados para o seu aprendizado, como estes foram selecionados e porque uns em detrimento de outros. Esse movimento de se virar para uma nova

perspectiva surge como necessidade da escola atual, uma instituição que recebe uma diversidade de sujeitos que trazem suas histórias, culturas e percepções de mundo. Esse conjunto diverso deve ser respeitado, conquistando seu lugar nos conteúdos que são disponibilizados para a formação do sujeito enquanto constituinte duma sociedade plural.

Essa diversidade na escola é fruto do processo de universalização do ensino. Os sujeitos marginalizados e rejeitados começaram a adentrar nesta instituição que não estava preparada para esse público. Em movimento contrário, segundo Brandão e Silva (2008), os estudantes que tinham uma melhor condição socioeconômica se transferiram para os sistemas particulares de ensino. Gomes (2012) diz que esse grupo, visto como sujeitos sem conhecimento, entra nas instituições da educação básica e superior e questionam os currículos colonizados e colonizadores, exigindo propostas emancipatórias. Exigem que sua história também faça parte da história contada. Exigem que o espaço de produção do conhecimento também produza conhecimentos sobre eles.

Somando-se a isso, Oliveira et al. (2014) dizem que professores e estudantes de licenciaturas mobilizaram-se para a criação de disciplinas que tratassem da história da África e das relações étnico-raciais. O movimento deve partir da união de todos os interessados, buscando uma efetivação da Lei, que proporcione uma discussão e construção dos saberes relacionados a educação étnico-racial. Pois, esses sujeitos, que reclamam para si e para seus pares, anseiam por conhecer sua história, precisam falar de suas experiências, de suas formas de ser e viver. E os envolvidos também precisam dessa perspectiva para que não seja transposto uma visão unívoca, hegemônica, eurocêntrica.

Desta forma, o desconhecimento é uma das armas utilizadas para perpetuar o *status quo* da sociedade, silenciando outras realidades étnico-raciais constitutivas da mesma. Para Gonçalves e Silva (2007, p. 501),

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial.

Essa perspectiva única, eurocêntrica, muito se dá pela colonialidade do poder, que, segundo Quijano (2005), é o poder de dominação exercido pela Europa sobre as demais nações. Esse poder é naturalizado concomitante com o ideal de raça superior e inferior, dando as últimas os locais subalternos na sociedade, sob o controle do capitalismo mundial. Seguindo a base desse e de outros autores, Oliveira (2011, p. 06) diz que “[...] a colonialidade do poder reprime

os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos”. O autor ainda traz que Aníbal Quijano fala sobre colonialidade do saber,

Entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os por sua vez, a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma “outra raça” (Ibid., 2011, p. 07).

Nesse sentido, é necessário, como já foi dito, uma descolonização dos currículos, para que os conhecimentos não-europeus sejam enxergados enquanto conhecimentos válidos, produzidos pela humanidade, que até então, pela óptica eurocêntrica, eram vistos como conhecimentos primitivos. Nesse sentido, as diretrizes curriculares para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, assim como os diversos trabalhos produzidos nessa temática, dão um respaldo teórico para que esses conteúdos tomem forma nas diversas instituições de ensino e que se materializem na prática docente.

Carlos Moore (2005; 2010) fala sobre o difícil trabalho que se terá para implementar a Lei 10.639/03. O autor chama atenção para o tamanho da envergadura dessa investida. Contudo, ele traz um trabalho que visa dar subsídio teórico para as pessoas que irão trilhar esses caminhos. Não se trata de uma receita pronta, mas sim de um texto que foi pensado para que seja possível abrir o debate em torno da questão. Ele traz uma breve organização da história da África enquanto berço da humanidade, ou seja, de onde surgiu a raça humana, até os dias atuais. Nesse sentido o autor fala sobre as problemáticas epistemológicas, metodológica e didática para o ensino da história da África (Ibid., 2005; 2010).

Para Moore (2005; 2010) o primeiro e mais significativo desses problemas tem a ver com as fontes de ensino, que estão diretamente ligadas com a visão negativa sobre a África, gerando um pesado legado de fontes bibliográficas eruditas “poluídas”. Para ao autor há um grande risco de se traduzirem obras desatualizadas e carregadas de preconceito, situação com a qual haverá de se coexistir durante um longo tempo (Ibid., 2005; 2010). Essa situação pode acabar fazendo com que o objetivo da Lei seja trabalhado inversamente. Poder-se-ia estar reforçando estereótipos ao invés de estar desmitificando-os, contribuindo para o fortalecimento duma visão míope da África e, por conseguinte, das diásporas africanas.

Em busca de valorizar o conhecimento produzido por africanos e seus descendentes, procurando aqueles que tenham uma visão mais íntima do continente, Moore (2005, p. 158) diz que

O novo empreendimento docente preconizado na Lei no 10.639/2003 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos,

sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada.

É o ato de conhecer os intelectuais africanos, buscando pensadores que estejam despojados da colonialidade do saber. Tarefa difícil, pois, como lembra Moore (2005, p. 159), “[...] a historiografia africana está em pleno processo de descolonização intelectual”.

Moore (2005; 2010) lembra que a coletânea sobre a história da África, produzido e publicado pela Unesco, nos anos 1980, dividida em oito volumes, ainda continuam vigentes e atuais. Recordando também que o trabalho foi conduzido por um comitê científico internacional, formado por 39 membros, sendo 2/3 deles africanos. A coletânea traz um grande acervo desde a pré-história da África até as lutas depois de 1935, culminando na sua busca por libertação.

Voltando-se para a história da diáspora africana brasileira, ou seja, para a história dos africanos e seus descendentes no Brasil, o acervo sobre esse percurso é enorme. Com a promulgação da Lei, o número de trabalhos relacionados a história dos negros no Brasil e o racismo intensificaram-se, contribuindo com vasta referência sobre a temática. A investigação sobre o período escravagista e a preocupação com a situação do negro na sociedade pós-abolição, em seus diversos espaços, principalmente o escolar, aumentou consideravelmente. Esses estudos se mostram como serias denúncias sobre o processo de desumanização que a população negra passa nesse país. Sendo-lhe impostas diversas barreiras para uma mobilidade social ascendente, a população se vê refém dum racismo enraizado no seio social, em suas múltiplas formas atuação.

Nessa perspectiva, diversas autores se preocupam em relacionar a temática étnico-racial às práticas escolares. Estes buscam superar o racismo, desmitificar a ideologia da democracia racial, contribuir para uma visão positiva da identidade negra e das contribuições africanas para a construção social. Nas vastas contribuições de origem africana, entrelaçam-se no espaço educativo, capoeira, candomblé e umbanda, samba, linguagem, corporeidade, perspectiva quilombola, filosofia africana, dentre outras, possibilitando um espaço de formação que ajude os indivíduos numa compreensão mais sensível de todas as raças que vivem no Brasil e a possibilidade duma convivência harmoniosa, sem que nenhuma tenha que ser considerada superior às demais.

Portando, a Lei 10.639/03 traz grandes perspectivas e possibilidades duma educação para as relações étnico-raciais harmoniosa, vislumbrando a modificação do quadro desigual dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, sendo este o pressuposto básico para se viver, realmente, numa democracia racial. Cabe ao Estado preparar o campo para que a Lei seja

implementada de forma satisfatória, investindo na formação inicial, continuada e em exercício de professores, dando condições reais para os educadores. Por outro lado, cabe aos professores se despojarem de preconceitos e tomarem para si o ato político-pedagógico para uma educação crítica em relação as questões étnico-raciais. Ou seja, é necessário o empenho de todos para que o objetivo da Lei seja alcançado.

4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ÉTNICO-RACIAL

Essa seção objetiva abordar sobre a formação inicial de professores. Aqui será exposto a necessidade de uma formação que contemple a diversidade na escola, contribuindo para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

4.1 Formação inicial de professores

4.1.1 Breve histórico

Segundo Saviani (2004) a história da educação no Brasil começa com a chegada dos jesuítas em 1549. Como já foi mencionado, mas cabe lembrar, os jesuítas tinham a função de converter a fé católica os povos indígenas e os negros. Era uma educação totalmente cristã. Saviani ainda diz que se tratava de um processo de aculturação “[...] já que as tradições e costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização” (Ibid., 2004, p. 123). Portanto, pode se falar que ocorreu uma colonização do saber, onde o único saber válido era o do colonizador, que deveria ser apreendido de forma compulsória.

Porém, numa segunda fase da educação colonial brasileira (1570-1759) há uma mudança, onde é negada a educação, mesmo que jesuíta, para os indígenas e negros e os colégios jesuítas são direcionados para a formação de uma elite colonial (Ibid., 2004). Essa ideia faz parte da negação de uma instrução para os grupos dominados. O não pensar numa educação para uma sociedade brasileira. Porém, essa perspectiva não iria durar muito tempo e as mudanças no mundo exigiam novos paradigmas.

Só no século XIX, após a Revolução Francesa, que o problema da instrução popular foi instaurado, fazendo surgir a criação das Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Falando sobre alguns modelos de escolas normais europeias, Saviani (2009, p. 143) diz que “[...] na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico”. Era uma formação direcionada para o conhecimento específico. Segundo Lückesi (2003), esta é uma perspectiva que se forjou com o Iluminismo, movimento cultural que há o predomínio da razão lógica sobre as demais qualidades humanas.

Dessa forma, segundo Nóvoa (1997, p. 02) “O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de

tutela do ensino”. A educação passa a ser responsabilidade do Estado, e o mesmo quer ter total controle sobre a mesma, por conseguinte, sobre a população. Sendo assim, Nóvoa (1997) ainda diz que as escolas normais são criadas pelo Estado para controlar o corpo profissional, que tem grande importância no projeto de escolarização de massa, sendo possível ver um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, mas, igualmente, nota-se uma afirmação autônoma da profissão docente. Para Eusébio Tamagnini (1930, apud Nóvoa, 1997, p. 04) “[...] O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos”. Ou seja, cabe aos professores manterem sua autonomia perante o Estado.

Voltando para o Brasil, a instrução popular também teve suas mudanças, segundo Saviani (2009, p. 148)

[...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. [...] E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

As Escolas Normais se consolidaram enquanto espaços de formação de professores. Apesar das modificações, este modelo perdurou por muito tempo. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 11), pôde-se observar as seguintes mudanças:

Expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.

Surgem com a criação das universidades, os primeiros cursos superiores de pedagogia e as licenciaturas.

“[...] nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o ensino secundário ‘formação que veio a denominar-se 3 + 1’” (Ibid., 2009, p. 37).

Este modelo é muito criticado por dar ao curso um caráter bacharelista, deixando a formação pedagógica desvinculada do mesmo, como se fosse menos importante. Este modelo perdura em muitos cursos até hoje.

Nóvoa (1997) diz que o papel das universidades em formar professores tem se deparado com resistências de setores conservadores e intelectuais que desconfiam da formação de professores, ora por desvalorizar o prestígio e autonomia, ora por desvalorizar a dimensão pedagógica da formação, alegando que é uma atividade que se realiza naturalmente. Esses setores acreditam que a formação do professor deve seguir um modelo bacharelista, em que a

prática docente se aprende no *locus* de atuação. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2009) diz que quando se afirma que as universidades não se interessam pela formação de professores, se diz que elas negligenciam o preparo didático-pedagógico, alegando que este saber será adquirido na prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Há a luta entre dois grupos com concepções diferentes, um que pensa na formação bacharelista e outro que valoriza a formação pedagógica.

Atualmente, a formação de professores é exclusivamente feita no nível superior. A LDBEN 9.394/96 diz, em seu Art. 62, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, p. 24). Dessa forma, busca-se qualificar a formação docente.

As mudanças ocorridas pelo desejo de universalizar o ensino público e as esperadas para a sociedade do novo milênio também trouxeram mudanças nos paradigmas da formação dos professores. A Resolução CNE/CP 01 que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Id., 2002), traz algumas orientações inerentes à formação para a atividade docentes, entre as quais preparar para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

O documento traz algumas orientações que visa preparar o docente para encarar as situações do dia a dia escolar. Este mostra um pouco do profissional que se deseja e esperar formar. Este é o quadro atual da formação de professores. Mas que professores pretendemos formar?

4.1.2 O processo de formação do professor e o seu compromisso social

“Ensinao aquilo que somos
e, naquilo que somos, se encontra
muito daquilo que ensinamos”

António Nóvoa

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Pluralidade Cultural, Orientação Sexual (BRASIL, 1997), mostra que o Brasil estava atento para a necessidade de se oferecer aos professores elementos de compreensão da nação assim como ela é, diversa.

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar” (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 258).

Constatação que se fazia inevitável para a sociedade do novo milênio. Ora, a universalização das escolas colocou para dentro delas os grupos marginalizados, estes trouxeram suas experiências, a qual os professores não estavam preparados para lidar. Essa nova roupagem da escola fez com que se repensasse a formação do profissional que estaria atuando nela. Como diz Nóvoa (2009, p. 02) em meio as incertezas, “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”. Corroborando, Imbernón (2011, p. 12) também diz que “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente”

Como encontrar o ponto ideal na formação para lidar com essa diversidade de possibilidades no ambiente escolar. Lückesi (2003, p. 01) chama atenção para

A ética da convivência numa prática singular e plural, ao mesmo tempo; singular, na formação da própria identidade, e plural, no respeito e na convivência com as diferenças, sejam elas entre as pessoas, sejam entre etnias, culturas e modos de ser.

O professor não pode confundir sua identidade com a identidade coletiva, não deve querer impor a sua identidade sobre a dos alunos. Porém, sua identidade deve estar fundada no respeito às demais. Senão, corre-se o risco da não aceitação do diferente, a exclusão do Outro.

Lückesi (2003) também chama atenção para a procura duma fôrma no processo de formação do professor. Seria a busca por uma receita pronta para que os novos profissionais tivessem um modelo pronto para seguir e assim saírem preparados para a dinâmica tensional da escola. Para o autor, “Formar o educador é criar e oferecer condições para que o educando se faça educador” (Ibid., 2003, p. 02). É um processo contínuo e inacabado, constituído ao longo do tempo, com suas experiências vivenciadas no mundo. “[...] se dá pelo seu caminhar, pelo seu fazer-se” (Ibid., 2003, p. 03). Não se trata de negar o espaço formador, mas sim de saber que não é ali que se encerra a formação. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1997, p. 13).

Nóvoa (2009) fala sobre uma profissionalidade docente que se constrói no interior de uma personalidade docente, da impossibilidade de separar as dimensões pessoais e profissionais. A ação docente se efetiva no contato social com outros sujeitos, não há como separar o

indivíduo em dois, não tem como separar as concepções pessoais das profissionais. Pois, o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor (Ibid., 2009).

Essa identidade vai se construindo ao longo dum processo de reflexão crítica sobre si e sobre o mundo que o cerca. É a ação de se entender enquanto sujeito mutável, não rígido e engessado. Sujeito capaz de dialogar com as diferenças, com respeito e seriedade. Esse processo acontece em contato direto com os estudantes, que também estão em processo contínuo de formação. “Todos estamos a caminho, em construção. Todos os dias, o educador está se constituindo, como educador, assim como o educando está se constituindo como educando. São seres em processo” (LÜCKESI, 2005, p. 03).

Nesse entrelace, o professor é convidado a desenvolver uma prática pautada no respeito a diversidade. Para Gatti et al. (2011), hoje os alunos ingressam nas escolas com vivências e aprendizagens cotidianas heterogêneas, onde nem sempre há congruência de valores, atitudes e comportamentos. Nesse ambiente pode ocorrer diversas tensões, que o professor não pode se furtar da necessidade de problematizar e amenizá-las. Mas, como estar preparado para todo esse mundo de possibilidades? Não existe uma fórmula para isso, como já foi dito, o professor não se forma numa fôrma. Não há receituário. Há acúmulo de vivências e experiências que dão ao professor mais dinamismo em sua prática, mais segurança para desenvolver sua docência.

Lückesi (2005, p. 02) diz que “Não há como abordar o educador sem que tenhamos presente o educando”. Não existe professor sem aluno. O professor se forma para atender a demanda da educação, contribuindo com a formação de novos indivíduos para a sociedade. Imbernón (2011) traz que o profissional docente deve abandonar a concepção da mera transmissão do conhecimento acadêmico, e estar atendo também aos anseios dos cidadãos nessa sociedade democrática, plural, participativa, solidária entre outras características. Ou seja, o modelo único de transmissão-assimilação não cabe mais aos alunos que trazem uma imensa bagagem e reclamam que suas histórias também façam parte do conhecimento que a escola propõe a construir.

Nessa sociedade dinâmica, onde temos no espaço escolar sujeitos de diversas origens, visão de mundo e perspectivas devemos tomar cuidado para não contribuir para a exclusão daqueles indivíduos já marginalizados. Lückesi (2003) fala sobre a lógica do terceiro excluído, formulada por Aristóteles no século IV a.C., a qual diz que entre A e não-A, não pode existir uma terceira possibilidade, uma coisa é isto ou não é isto, permanecendo no limite das possibilidades do sim e do não, do certo e do errado. Como diz o velho ditado popular “é 8 ou 80! ”. Nessa visão fechada para apenas duas possibilidades, acabamos reduzindo o ser humano a algo que não é característico dele. Um ser estático. Ou seja, por exemplo, sobre os alunos,

Se acreditarmos que eles são maus, preguiçosos, desonestos, indisciplinados, não estudiosos..., não faremos nada por eles, pois que estaremos acreditando que, façamos o que fizermos, não vai haver mudança alguma. Ou seja, não estaremos acreditando no movimento de constituição e/ou de regeneração do nosso educando. Em síntese, não estaremos acreditando na vida (Id., 2005, p. 04).

Ora, não é isso que desejamos. Não nos formamos para negar ao outro a possibilidade de superar as adversidades, ou, ao menos, não deveríamos. Nosso papel político-social é de transformação. Mudar a realidade dada, principalmente para os sujeitos marginalizados. Libâneo e Pimenta (1999) dizem que não é tarefa fácil e nem para todos transformar práticas e culturas escolares tradicionais e burocráticas em escolas que eduquem as crianças e jovens para as exigências contemporâneas. Mas ninguém disse que seria fácil, e nem imediato. É um trabalho árduo e para gerações continuarem desenvolvendo.

Gatti et al. (2011) diz que, sem dúvida, é importante a atuação do professor na educação básica para superar as condições produtoras de marginalização e exclusão, oferecendo aos alunos aprendizagens significativas. Mas como foi dito, não é um trabalho simples. Ele é carregado de tensões. Esse papel do professor

[...] está atrelado às suas próprias condições sociais e de trabalho, aí, incluídas suas características socioeconômicas e culturais, estruturas de carreira e salários, e sua formação básica e continuada (Ibid., 2011, p. 28).

Dessa forma, não podemos cair na ingenuidade de que as condições que o Estado oferece serão as melhores e que conseguiremos desenvolver nosso fazer docente de forma tranquila e harmoniosa. Se cabe ao professor possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens para superar as condições marginalizadas e de exclusão, o próprio Estado, ao não dar condições favoráveis para o trabalho docente, se torna um produtor destas condições. Sendo assim, cabe, também, ao professor desenvolver reflexão crítica junto com os alunos sobre essa questão problemática.

Todas essas condições que se forjam como barreiras para o trabalho docente favorecem a inércia. Porém, a profissão, como já foi mencionado, é um ato político-social. Não pode ser direcionado para estagnação. É necessária uma ação sobre as adversidades postas. E os estudantes, que estão em pleno desenvolvimento, são os que mais precisam dessa ação docente crítica e reflexiva. Segundo Lückesi (2005, p. 07) “o educador, então, por si, será aquele que oferece condições que potencializam o processo de autodesenvolvimento do educando”.

Contudo, devemos estar atentos, pois “Existirão experiências que não cabem dentro das disciplinas que conhecemos, mas nem por isso deixam de ser profundamente humanas” (Id., 2003, p. 08). Corroborando, Nóvoa (2009, p. 06-07) diz que

As dificuldades levantadas pelos novos alunos (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

São nas relações interpessoais, para além do processo de transposição dos conteúdos, que precisamos, também, estar atentos. A formação cidadã não ocorre somente com o contato com os conteúdos científicos produzidos e acumulados pela humanidade. Ela envolve as concepções subjetivas de cada indivíduo. E, no espaço escolar, essas concepções se cruzam, muitas vezes, provocando tensões que precisam ser problematizadas e superadas. Essa diversidade no ambiente escolar é, sem dúvidas, um grande desafio para os professores.

4.2 Formação de professores para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira

A Lei 10.639/03 é uma grande vitória para a educação, na perspectiva do respeito aos diferentes sujeitos que dela se nutrem. Ao dar um lugar de destaque a população negra, tão marginalizada em nossa sociedade, a Lei busca uma mudança do olhar da sociedade sobre si mesma. A lei vislumbra que os brasileiros conheçam o grupo que compõe mais de 50% de sua totalidade. Esse conhecimento deve ser direcionado para que as opressões a este sejam desveladas e desmanteladas, através do combate do racismo e da discriminação racial. Mas, como os professores, responsáveis pela aplicação da Lei, irão fazer isso, sendo que nem todos foram formados para esta perspectiva? Os cursos de formação estão dando conta dessa nova abordagem? Os professores querem formação para a educação das relações étnico-raciais?

As DCNs para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004c), o Plano Nacional para implementação destas diretrizes (Id., 2009) e as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Id., 2006) são os documentos que fornecem algumas bases esta temática. É um dos primeiros esforços para poder nortear os professores que terão o desafio de implementar a Lei 10.639/03. O conhecimento deste documento se faz importante para os professores e instituições educacionais, principalmente as que trabalham com a formação de professores.

O primeiro passo é compreender a sociedade brasileira enquanto racista e discriminatória. Caso os professores ainda estejam apegados ao mito da democracia racial, estes não irão se esforçar para implementá-la. As diretrizes são incisivas ao afirmar que a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todos os educadores,

independentemente de sua etnia ou raça, crença religiosa ou posição política. As mesmas ainda afirmam que se deve insistir e investir para que os professores recebam formação que os capacite para lidar positivamente com a temática e criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeduca-los (Id., 2004c).

Para tanto, uma das providências a serem tomadas é:

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (Ibid., 2004, p. 23).

Os professores necessitam ter uma formação para trabalhar com a temática, tanto os que já estão em serviço, quanto os que estão em formação inicial. Ou seja, será necessário um tempo para que a Lei comece a ser efetivada de forma mais intensa, pois necessita de profissionais preparados para implementá-la. Tudo isso para alcançar sua meta, que é “[...] o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (Ibid., 2004, p. 10).

Como já foi posto aqui, os professores devem estar atentos a diversidade no ambiente escolar. Sujeitos diferentes interagindo num mesmo ambiente com tensões constantes. Essas diferenças não podem continuar sendo utilizadas como marcas para discriminação. O respeito a diversidade deve ser pauta da educação. Os sujeitos devem ser estimulados a compreenderem a nossa formação cultural diversa, sem a concepção de que um grupo é superior aos outros.

Essas concepções geram grandes impactos sobre os sujeitos negros. Para Brito (2011, p. 62-63) “[...] há um conjunto de representações presentes no imaginário social, marcadamente de cunho etnocêntrico e racista”. Essas representações acabam interferindo na criação da identidade negra. Para Gomes (2002, p. 39) a escola é

[...] um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Dessa forma, a atenção para estas representações é de suma importância para problematizar a discussão sobre as relações étnico-raciais.

Gomes (2002) ainda diz que nenhuma identidade é construída no isolamento e que a escola pode ser considerada um espaço que interfere na construção da identidade negra. Sendo assim, o professor deve estar preparado para perceber em que momento as relações interpessoais estão interferindo negativamente na construção da identidade do sujeito negro. Pois, “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar

identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Ibid., 2002, p. 39).

Nesses casos, o professor é o sujeito responsável pela problematização, não basta só perceber a situação, é necessário agir criticamente sobre ela. Cabe aqui trazer a extensa fala de Munanga (2005, p. 15), pois ela explicita o que, muitas vezes, ocorre nessas situações:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Ora, essa situação é incontestável, pois a própria criação da Lei mostra a necessidade de se mudar a mentalidade que a escola tem sobre o sujeito e a cultura africana e afro-brasileira. Também evidencia a necessidade de uma formação adequada para lidar com essas tensões. A superação dessa problemática deve partir da construção de um olhar diferente sobre a África e a cultura afro-brasileira. Um olhar que possibilite a construção do respeito mútuo.

Mas o que se conta de África e dos afro-brasileiros? Silva (2005) em seu estudo de identificação das representações negativas da população negra no livro didático, diz que estas afetam a construção da identidade dos negros, mas que estas podem ser corrigidas

[...] se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

Para isso o professor precisa se despojar de seus preconceitos e se propor a conhecer a história dos negros no mundo, de forma que, minimamente, ele possa falar sem que seja trazendo os estereótipos negativos, da África e dos negros, que estamos acostumados a ouvir, como sendo um local de guerras, doenças, povos atrasados e culturas exóticas. Nesse sentido, Moore (2005, p. 160) diz que

Por isso, o docente incumbido do ensino da matéria africana deverá cultivar sua sensibilidade em relação aos povos e às culturas oriundas desse continente. Num país como o Brasil, onde as tradições e culturas africanas nutrem de maneira tão vigorosa a personalidade do povo brasileiro, a empatia para com a África apareceria como algo natural, mas ela não é, apesar de todos os brasileiros serem herdeiros das tradições e cosmovisões desse continente.

Como essa empatia foi destruída com a ajuda do mito da democracia racial, que contribuiu fortemente para cortar nossos laços com África, Gomes (2012, p. 102) aponta que “Descolonizar os currículos é mais um desafio para educação escolar”.

Cabe ressaltar que a descolonização do currículo é um processo em que o conhecimento eurocêntrico hegemônico deixa de ser o único válido. É uma investida para que todos os conhecimentos se tornem importantes nos currículos escolares e que se manifestem nas práticas cotidianas. É um movimento para que os conhecimentos invisibilizados tomem forma e sejam vistos como conhecimentos necessários para a formação do indivíduo em uma sociedade diversa.

Moreira e Candau (2003) trazem a relação entre multiculturalismo e educação como uma possibilidade de tornar a cultura um eixo central do processo curricular. Seria uma perspectiva para poder trabalhar com a diversidade cultural que está no ambiente escolar, dando uma resposta aos diferentes grupos excluídos que não aceitam mais calados suas posições subalternas na sociedade. Seria uma alternativa que atenderia a esse chamado, pois, segundo Candau (2008, p. 18), o *locus* da produção do multiculturalismo está nos “[...] movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras [...]”.

O multiculturalismo nasce então desse grito por reconhecimento. Parte da necessidade de se conhecer e falar de todos os grupos que compõem a sociedade. Trazendo essa visão para a educação, sua representação se torna mais eminente, pois é, também, na escola que estes grupos se encontram. Logo, a escola não pode negar suas existências. Ou não deveria. Candau (2008) diz que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais, nesse sentido, não sendo possível conceber uma prática pedagógica “desculturizada”. Ou seja, os alunos trazem suas culturas com suas experiências e representações. Ou a escola as negam e tenta padronizá-las no modelo hegemônico, ou as considera e desenvolve um trabalho respeitando a diversidade cultural.

Nesse processo, a interferência do professor tem papel preponderante. Se este estiver disposto a trabalhar na perspectiva das relações étnico-raciais, ele terá consciência dessa diversidade e da importância da construção duma relação harmoniosa. Sua prática estará assentada na problemática dessa relação, no diálogo com os diferentes, na atenção às diferenças enquanto características de pessoas e grupos que tiveram e têm importantes contribuições para a constituição da sociedade. Senão, “O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos

estereótipos [...]” (SILVA, 2005, p. 24). Mas tudo isso, é claro, depende de como esse professor foi/é formado.

Segundo Candau (2008) para ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas é necessária uma desconstrução de práticas que negue esta diversidade para que sejamos capazes de criar novas alternativas de intervenção na escola e na sala de aula que represente este arco-íris cultural. Isto requer autonomia do professor, autoconhecimento e reflexão crítica de sua prática, caso ela seja pautada na perspectiva padrão, eurocêntrica e hegemônica. É uma escolha de mudança de postura, reconhecendo a necessidade de se conduzir o trabalho docente com respeito à todas as culturas que permeiam o espaço escolar.

Segundo as DCNs para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira,

Isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004c, p. 11-12).

Mudança necessária, pois, como já foi exposto, a escola é um espaço de reprodução do racismo e da discriminação. Ela se coloca como mais uma barreira para os indivíduos negros. Como assinala Gomes (2002), a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade, e os indivíduos negros, são vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, sendo, fatalmente, rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”.

Ora, muitos buscam justificar que os piores índices educacionais dos indivíduos negros são resultados deles mesmos. Parece que querem retomar as teorias racialistas. Esse olhar precisa mudar. É necessário assumir o fator discriminação como barreira para o desenvolvimento escolar do negro. É preciso uma outra visão. Como diz Munanga (2005, p. 17) “Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima”.

Esta mudança deve fazer parte da formação do professor, estando presente no contínuo processo de construção da identidade docente. Para isso o professor deve, primeiro, estar disposto a assumir o compromisso com a temática da educação para as relações étnico-racial e, segundo, receber formação inicial, continuada e em exercício, adequada para trabalhar esta função. Por fim, é importante estar atento que estas questões serão envoltas por conflitos. Como

lembra Candau (2008, p. 31) “O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos”.

O conflito entre indivíduos com diferentes culturas e visões de mundo é inevitável, e a educação para as relações étnico-raciais e a perspectiva multiculturalista vêm trazer uma abordagem para que o professor tome partido dessas problemáticas carregadas de tensões. “É necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe” (Ibid., 2008, p. 32).

Sendo assim, a implementação da Lei 10.639/03 transcorre por diferentes caminhos. Inúmeras barreiras devem ser superadas para sua efetivação. Desde a condição de uma formação adequada, até a subjetividade dos professores que devem se sentir comprometidos com a temática. Não se findando aí, essas políticas têm longos caminhos a percorrer, objetivando uma melhor convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Antecipando isto, é exposto pelas DCNs para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens [...]. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004c, p. 13).

É um trabalho que exige esforço coletivo. Um trabalho que já prevê tensões. Não é fácil, porém, como diz Gomes (2008) estamos desafiados a tratar a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 com o mesmo profissionalismo e seriedade com que tratamos as outras discussões, temas e questões sociais, políticas e históricas presentes no campo educacional e escolar. Ou abordamos a temática de forma séria, ou continuamos fechando nossos olhos para os conflitos e tensões que se formam na escola envoltos em questões étnico-raciais. É um desafio posto, não há como fugir dessa realidade. Cabe a cada um tomar decisão do lugar que irá ficar. Na inércia ou na ação. Na problemática da questão ou na reclamação sem procurar soluções.

5. METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA

Para Gil (2002, p. 17), “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Pesquisar é o movimento-ação a partir da inquietação de um problema que leva os indivíduos a tentar compreendê-los e propor soluções. “Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (GERHARDT e SOUZA, 2009, p. 11). Porém esta resposta nunca é final, pois, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31) “A pesquisa é um processo permanentemente inacabado”.

Nessa seção serão apresentadas a abordagem e o tipo de pesquisa utilizados, assim como os instrumentos de coleta de dados e a caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes.

5.1 Pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a propor um novo modelo para os estudos das interações humanas, que ficou conhecido como idealista-subjetivista, contrapondo-se ao método de investigação das ciências físicas e naturais, que tinha base na perspectiva positivista de conhecimento (ANDRÉ, 1995).

Essa perspectiva qualitativa surge da constatação de que os fenômenos sociais não podem ser investigados por leis rígidas, de forma quantitativa, devido ao seu caráter dinâmico, que está em constante movimento. Desta forma, “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados” [...] (Ibid., 1995, p. 17). Corroborando, Silveira e Córdova (2009, p. 31) dizem que “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

A abordagem qualitativa está relacionada com as investigações sociais, e vem ganhando grande espaço na pesquisa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As relações que envolvem a educação, tanto no curso de formação inicial, quanto no ambiente escolar, são possíveis e ricos objetos de investigação. Desta forma, a escolha da abordagem adequada se faz necessário. Porém, não se deve cair no reducionismo de que a pesquisa quantitativa não serve para a educação. Como ressalta, Silveira e Córdova (2009, p. 34),

Tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes. Contudo, os elementos fortes de uma complementam as fraquezas do outro, fundamentais ao maior desenvolvimento da Ciência.

Para Andrade et al. (2012) a pesquisa qualitativa estimula pesquisadores e pesquisados a refletirem autonomamente sobre o conteúdo pesquisado, trabalhando com a dimensão subjetiva de ambos implicada no processo de investigação. Nesse sentido, para Silveira e Córdova (2009, p. 32), “Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”

Com base no exposto e com os objetivos já apresentados, esta pesquisa tem abordagem qualitativa, classificando-se como uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2002, p. 42) esta “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população”. A descrição do fenômeno aqui estudado se faz necessária para tentar começar a compreendê-lo e propor caminhos para solucioná-los.

Nesse entrelace, aqui se propôs a fazer uma pesquisa do tipo estudo de caso. Para Silveira e Córdova (2009, p. 39, apud Fonseca, 2002) “Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social [...]”. Para Lüdke e André (1986) o caso pode ser simples e específico ou complexo e abstrato, pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo singular. Gil (2002, p. 54) diz que um dos propósitos do estudo de caso é “Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”.

Foi feita análise documental do PPC do curso. Para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, a investigação do PPC se mostra como mais um meio de se obter respostas para o problema da pesquisa, já que este documento traz as bases legais em que o curso foi estruturado e qual profissional o mesmo se propõe a formar. Estas irão complementar o estudo, afim de torná-lo mais rico em detalhes analisados.

Para obter as informações, foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Segundo Gil (2010, p. 121) o questionário é

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informação sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações [...].

Desta forma, o questionário se mostrou como um meio fácil e rápido para se coletar as informações para atender aos objetivos da pesquisa.

5.2 Campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no campus de Cruz das Almas, Bahia, o qual possui dois centros de ensino, O Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CETEC) e o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), onde está lotado o curso noturno de Licenciatura em Biologia.

Participaram da pesquisa os discentes concluintes do curso de Licenciatura em Biologia que, na época da pesquisa, estavam cursando os componentes curriculares Estágio Supervisionado IV e Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC, que fazem parte do conjunto de disciplinas do último semestre do referido Curso.

5.3 Percurso metodológico

Foi feita a análise do PPC do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB para averiguar se o mesmo aborda as questões de interesse desse estudo.

Foram aplicados 26 questionários (APÊNDICE B), compostos por 11 questões, das quais 7 foram do tipo sim-não-por quê. Os questionários foram aplicados em sala de aula, solicitando-se a permissão ao docente que no momento da aplicação se encontrava ministrando aula às turmas selecionadas.

Antes da aplicação os discentes receberam duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), que deveriam assinar, caso concordasse em participar da pesquisa. Assim sendo, uma das vias ficou em poder do pesquisador e a outra em poder do participante. Para preservar o sigilo dos participantes, estes aqui serão denominados de D1, D2, D3 e assim sucessivamente.

Posteriormente à aplicação submeteram-se as informações a análise, utilizando-se a técnica de análise do conteúdo descrita por Bardin (2009), que consiste em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, utilizando a categorização para uma melhor e mais fácil análise.

6. A LEI 10.639/03 E O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Inicialmente, serão apresentados os resultados da análise do PPC do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, durante a qual se buscou verificar se este documento atende às determinações da Lei 10.639/03. Em seguida serão expostas as concepções e expectativas dos discentes em relação a Lei com base na análise das respostas dos questionários.

6.1 O PPC do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

O curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, vinculado ao CCAAB, foi criado no ano 2007 (UFRB, 2007a). O seu PPC, que está passando por um processo de reformulação, foi elaborado em 2008 com base nas DCNs para o curso de Ciências Biológicas. Este foi conduzido por uma comissão de especialistas e docentes da instituição. Em sua apresentação, é exposto que neste documento “Estão registrados os dados principais de sua concepção, a sistemática de condução da matriz curricular, as prioridades do curso e estratégias de ação para executá-las” (Id., 2008, p. 03). Ou seja, no PPC estão as bases para construção da imagem do curso. É nele que vamos encontrar que profissional este curso pretende formar.

Em sua sessão que traz as bases legais para a criação do curso, o PPC traz a Lei e o decreto que reconheceram a profissão de Biólogo e criaram o Conselho Federal de Biologia. A resolução que regulamentou o parecer que institui as DCNs para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas. “O mesmo documento estabelece o Perfil dos Formandos, suas Competências e Habilidades, a Estrutura do Curso e os Conteúdos Curriculares” (UFRB, 2008, p. 07). Em seguida traz a resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. O PPC também traz a resolução que institui as DCNs para Formação de Professores da Educação Básica, os PCNs para Ciências Naturais e Biologia e a LDBEN. Estes são os documentos citados que serviram como base legal para elaboração do PPC do curso.

As DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004c) não é citada no PPC do curso. Este documento dá base e norteiam as ações para esta temática, ele é essencial para implementação da Lei 10.639/03. Este próprio documento diz que, devido a situação da população negra, há

exigência de mudanças de mentalidade, tanto dos indivíduos, quanto das instituições. Para tanto, todos os estabelecimentos de educação deverão providenciar a:

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (Ibid., 2004c, p. 23).

Ou seja, há necessidade de trazer para o PPC a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O PPC também deixa de atender a Resolução nº 003/2007, do Conselho Acadêmico da UFRB, que dispõe sobre as diretrizes para elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos. Esta traz, em seu Art. 6, § 4º, que “Todos os currículos deverão incluir componentes curriculares de ensino, pesquisa e/ou extensão, ligados às temáticas do meio ambiente e diversidade sócio-histórica e étnica das culturas do Recôncavo” (UFRB, 2007b, p. 02). A própria UFRB possui uma resolução que determina a inclusão da temática que estar de acordo com a Lei 10.639/03. Complementando, o Plano Nacional para implementação das DCNs acima citada, traz as principais ações das IES, sendo algumas destas:

- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08 (Id., 2009, p. 39).

Este Plano Nacional ainda traz as principais ações do Governo Federal, sendo uma destas “Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004” (Ibid., 2009, p. 30). Estes dispositivos legais são importantes e necessários para que a Lei 10.639/03 seja implementada.

Porém, para além disso, a Lei e seus dispositivos não devem ser encaradas como arbitrários. É preponderante que se reconheça a necessidade duma reeducação das relações étnico-raciais. É imperativo que na construção dos projetos pedagógicos se dê atenção para a situação da população negra, a qual se encontra em posições indesejáveis e que necessita duma mudança na forma de pensar e agir individual e coletiva dos sujeitos, que não seja ancorado no mito da democracia racial, nem na perspectiva eurocêntrica de enxergar o mundo. Ou seja, a lei não deve ser vista como uma imposição ou como mais um critério de avaliação dos cursos. Não deve ser tratada como mais um item a se incluir nos projetos pedagógicos e serem esquecidos.

No PPC, em sua justificativa, pode-se observar que a região do Recôncavo Baiano é reconhecida como uma das mais antigas. Porém esta percepção parece estar voltada para a diversidade de ecossistemas presentes nesta região e sua preservação. Mesmo quando é citado que há uma intensa atividade cultural, a mesma é mencionada estando diretamente relacionada com os recursos biológicos. Em seguida o mesmo fala que dessa relação do homem com o meio ambiente surgiu um intenso processo de degradação do mesmo, afirmando que, quase exclusivamente, essa relação visa o consumo. Desta forma:

A formação de educadores em Ciências Biológicas poderá funcionar com um instrumento eficiente na disseminação da consciência ambiental entre a população jovem das comunidades do recôncavo e alterar concomitantemente tais hábitos, culturalmente bastante estabelecidos (UFRB, 2008, p. 05).

Na elaboração do PPC, poder-se-iam aproveitar as informações sobre a colonização do recôncavo e a intensa atividade cultural que existe como fator importante para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O recôncavo foi um território extremamente explorado na produção açucareira da Bahia. Nele foram construídos diversos engenhos, o que resultou na necessidade de vários escravizados. Nesse ambiente, as revoltas e a formação de quilombos foram inevitáveis.

Albuquerque; Fraga Filho (2006) trazem várias menções das formas de organizações negras no recôncavo baiano, como forma de resistência ao regime escravagista. Reis (1996) também traz como as revoltas aconteceram tanto em Salvador, quanto no recôncavo. Nina Rodrigues, paradoxalmente, além de contribuir intensamente com as teorias racialistas, também fez grande estudo sobre os grupos étnicos que foram raptados de África. Rodrigues (2010) também traz várias situações de revoltas no recôncavo, identificando os grupos étnicos que a desencadearam, assim como outros fizeram. Dessa dinâmica, resultou que o recôncavo hoje é um território que tem grande quantidade de negros em sua população e uma imensa riqueza cultural. O recôncavo também é conhecido como território de identidade (BAHIA, 2010).

Desta forma, são várias as possibilidades de se explorar a história da população negra nesta região, como a análise da relação desarmoniosa homem e meio ambiente citada no próprio PPC. É possível que ela seja fruto do processo e da mentalidade de exploração colonialista? Essa relação de consumo desenfreado e os danos ao meio ambiente provocados pela mesma, foram iniciadas por quais indivíduos e em qual época, e qual a dinâmica desse processo? Quais foram os grupos étnicos que vieram de África para esta região? Qual a relação da cultura existente nesta região e os grupos étnicos que vieram como escravizados para a mesma? São questões que podem levar a uma revisita ao aspecto histórico-cultural dessa localidade, inevitavelmente imbricados com a população negra e com o processo colonialista.

Segundo o PPC, os princípios que nortearam a sua elaboração estão de acordo com as necessidades dos municípios dessa região. Porém segue na mesma perspectiva quase que puramente ambiental, evidenciando a necessidade da “formação de professores de Ciências e de Biologia que possam atuar junto às questões ambientais locais, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a seu papel como parte integrante do meio em que vive[...]” (UFRB, 2008, p. 06). O PPC ainda mostra uma perspectiva voltada quase que exclusivamente para os problemas ambientais.

O PPC traz como objetivo

“[...]formar profissionais que exerçam a atividade docente na educação básica em Ciências Naturais e Biologia, conscientes da sua responsabilidade social, com visão crítica e espírito solidário, preparados para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de atuar com responsabilidade e qualidade em prol da **conservação da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, bioprospecção, biossegurança e gestão ambiental**, tanto nos aspectos educacionais quanto técnico-científicos” (UFRB, 2008, p. 11, grifo nosso).

Ao trazer esse enfoque, o PPC se mostra voltado para as questões biológicas. Apesar de logo em seguida, estar no PPC que além desse objetivo, o curso pretende formar profissionais que tenham uma conduta humanística, com referências éticas e legais, podendo atuar na multi e interdisciplinaridade, parece que o mesmo coloca estes aspectos em segundo plano, ou os mesmos estão direcionado para as áreas biológicas do saber. Cabe, nesse sentido, uma pesquisa com seus elaboradores para saber de forma mais precisa qual o sentido destes objetivos.

Castro e Abramovay (2006, p. 309) em estudo sobre relações raciais na escola, dizem que “Quando ocorre alguma mobilização mais ampla em torno de algum projeto pedagógico, a temática do negro é incluída como mais um de seus elementos, mas sem tornar-se central ao debate”. Essa é uma problemática que deve ser superada. As exigências de se incluir a temática étnico-raciais nos projetos pedagógicos já estão postas, cabe os responsáveis pela sua

elaboração se sensibilizarem pela temática e tornarem-na como parte central do curso. Para além disso, é importante mencionar novamente que a temática não se torne mais uma a preencher as exigências de avaliação dos cursos. Os indivíduos diretamente envolvidos com a implementação da Lei 10.639/03 devem estar de acordo com sua inclusão nos projetos pedagógicos.

O PPC traz no seu perfil de egresso as capacidades que os discentes deverão ter ao terminar o curso. Dentre elas, está:

- Elaborar um plano de curso comprometido com a realidade dos alunos aos quais leciona e que permita uma maior interação entre o conhecimento formal e o informal, manifestado pelas tradições culturais presentes na vida dos alunos (UFRB, 2008, p. 12).

Apesar da Lei 10.639/03 não ser citada neste documento, esta capacidade está entrelaçada com os seus objetivos. Pensando no Recôncavo como um território de identidade negra, com diversas manifestações culturais, não é forçoso imaginar que os alunos irão levar sua cultura para dentro das escolas. A escola inserida nesse ambiente deve respeitar e valorizar a cultura local, contribuindo para seu fortalecimento. Porém, é preciso observar que o PPC não menciona sobre a formação do discente para a perspectiva étnico-raciais, mas a traz no seu perfil de egresso, quando menciona sobre a interação com a comunidade a qual o profissional estará inserido.

Apesar dessa preocupação com as tradições culturais estarem explícitas nas bases legais do PPC, no seu corpo não fica evidente esta preocupação com a formação. Essa pode ser uma grande contradição do documento. Espera-se que o discente esteja preparado para algo que ele não foi formado. Apesar da formação não se limitar ao que está no PPC, é fundamental que o curso de formação de professores se preocupem em preparar seus discentes para encarar de forma positiva a diversidade cultural que irão encontrar no ambiente escolar.

Em relação as competências e habilidades que os discentes deverão desenvolver, estão

- a) ter sensibilidade para adequar os conteúdos ministrados em suas aulas à realidade de seus alunos.
- b) pautar-se por princípios da ética democrática, responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- i) orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o **respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas nativas** e à biodiversidade (UFRB, 2008, p. 13, grifo nosso).

Ao falar da habilidade e competência de entrelaçar os conteúdos com a realidade dos alunos e com respeito à diversidade étnica e cultural, o documento está trazendo o que a Lei exige, mas não a cita.

Porém, como já foi citado, o curso não traz em seu projeto algo explícito que demonstre que está preparando seus discentes para esta perspectiva de atuação profissional. Pensando na diversidade étnica e cultural existente no recôncavo baiano, poderia se pensar em diversas ações pedagógicas que tomassem essa realidade como base. Trabalhar a realidade do aluno e contribuir para o conhecimento de sua história e cultura, fortalecimento de sua identidade e para uma (re)educação das relações étnico-raciais seria essencial para esta região e atenderia as perspectivas da Lei.

Em seu ementário de disciplinas obrigatória, a única em que foi encontrado alguma relação com a proposição da Lei 10.639/03 foi “Sociologia e Antropologia da Educação”, (figura 1). Esta se propõe a discutir a “diversidade cultural e o etnocentrismo” (UFRB, 2008, p. 28). Ou seja, fica explícito que a disciplina se compromete em conduzir algum debate e/ou atividade em relação ao etnocentrismo. Essa discussão poderá levar ao eurocentrismo e a relação de colonização, temas marcantes quando se discute a centralidade de raças.

Figura 1: Ementa da disciplina Sociologia e Antropologia da Educação

Nome e código do componente curricular: Sociologia e Antropologia da Educação		Centro: CAHL	Carga horária: 68
Modalidade: Disciplina	Função: Básica	Natureza: Obrigatória	
Pré-requisito: Sem pré-requisito		Módulo de alunos: 40	
Ementa: A sociologia no campo do conhecimento: Objetivos e origem histórica. Análise da realidade social. Conceitos e proposições teóricas e metodológicas para compreensão dos fenômenos sociais. Classes sociais e mudanças na sociedade. A constituição da Antropologia como ciência. A diversidade cultural e o etnocentrismo. Natureza e cultura.			

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB

Outra relação foi encontrada na disciplina optativa “História do recôncavo baiano”, (figura 2). Esta se propõe a trazer à discussão a “Colonização do recôncavo da Bahia. Principais eventos históricos relacionados à cultura e desenvolvimento dos municípios do recôncavo” (UFRB, 2008, p. 36). Esta abordagem está totalmente relacionada com a população negra. Estes fatos estão entrelaçados com a história e cultura dos negros que foram escravizados nesse processo. Trazer essa discussão é importante para compreender o processo de formação da sociedade nesse local e a dinâmica que construiu suas características.

Figura 2: Ementa da disciplina História do recôncavo baiano

Nome e código do componente curricular: História do recôncavo baiano		Centro: CCS	Carga horária: 34
Modalidade: Disciplina	Função: profissional	Natureza: optativa	
Pré-requisito: Sem pré-requisito		Módulo de alunos: 15	
Ementa: Colonização do recôncavo da Bahia. Principais eventos históricos relacionados à cultura e desenvolvimento dos municípios do recôncavo. A inserção da UFRB no recôncavo e sua influência no processo educativo.			

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB

Por fim, o PPC diz que

Caberá aos avaliadores a proposição de modificações a este projeto pedagógico visando sua adequação às novas necessidades do mercado profissional do estado da Bahia e, sobretudo, das cidades do recôncavo baiano, redefinindo objetivos, avaliando o perfil do egresso, a matriz curricular e as normas de funcionamento do curso, para garantir a excelência da formação dos biólogos pela UFRB (UFRB, 2008, p. 40).

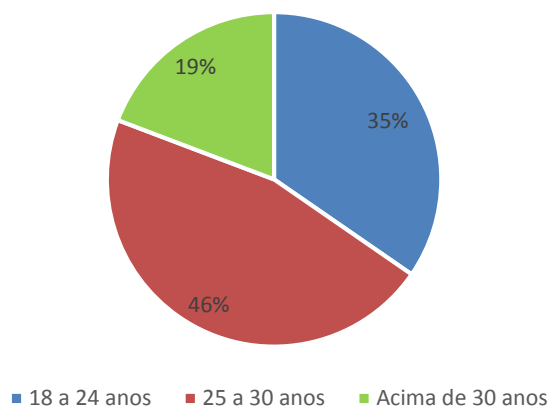
O novo PPC, que está em fase de construção, deverá incorporar a Lei, enriquecendo assim o curso com essa temática, tão importante e rica, principalmente para o recôncavo, território onde a história da população negra se entrelaça com a construção da sociedade desde o início da colonização do Brasil. Contudo, cabe ressaltar mais uma vez que a Lei exige mudança de mentalidade. Portanto não adianta incluir uma disciplina ou atividades relacionadas apenas para atender os requisitos de avaliação do curso. A Lei deve fazer parte central da perspectiva do curso.

6.2 A Lei 10.639/03 após 13 anos de sua promulgação: como os concluintes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB a enxergam?

6.2.1 Perfil dos discentes participantes da pesquisa

Quanto à faixa etária, os participantes apresentam maior concentração de idades entre 18 a 30 anos (91%), podendo ser caracterizados como um grupo predominantemente jovem, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Faixa etária dos discentes



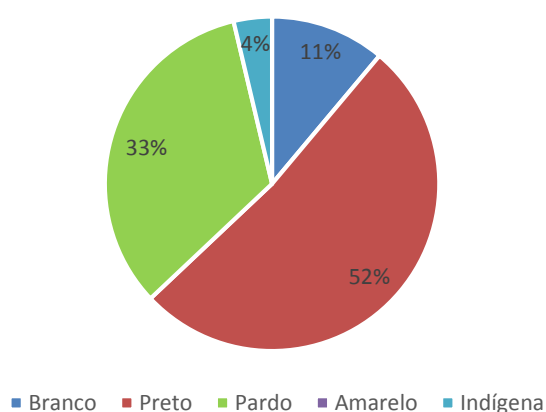
Fonte: dados coletados pelo pesquisador

De acordo com dados do IBGE, 58,5% dos jovens do Brasil que frequentavam o nível superior em 2014 têm entre 18 a 24 anos. Essa proporção cai para 45,5% na região nordeste (IBGE, 2015). Jesus e Nascimento (2010) verificaram que 66% dos discentes ingressantes na UFRB em 2010, estavam na faixa etária de 18 a 25 anos. O número de discentes acima dos 25 anos, encontrado no presente estudo, conforme apresentado acima, pode ser explicado pelo fato do curso ser noturno e atender um público diferenciado

Declaram-se pretos 52% dos discentes, e 33% destes se declararam pardos. Agrupando-se como pretos os que se declaram pretos juntamente com aqueles que se declaram pardos, teremos 85% de discentes pretos (gráfico 2). Segundo Guimarães (2003), o Movimento Negro já lutava por essa união, recusando as designações que separavam os mestiços em morenos, pardos, escuros etc., pois a população que se autodeclara preta é diminuta nunca passando dos 5% e a categoria que se declara parda, mais numerosa, não difere da preta em situações de vida em diferentes indicadores. Ou seja, tanto os pretos, quanto os pardos estão na mesma situação social. Desta forma, o Movimento Negro traz o termo negro, para identificar a união desse grupo.

Esses dados corroboram com os encontrados por Jesus e Nascimento (2010), os quais encontraram 50% dos discentes pardos e 31% de pretos ingressantes em 2010. Fazendo a agrupação, temos 81% de negros.

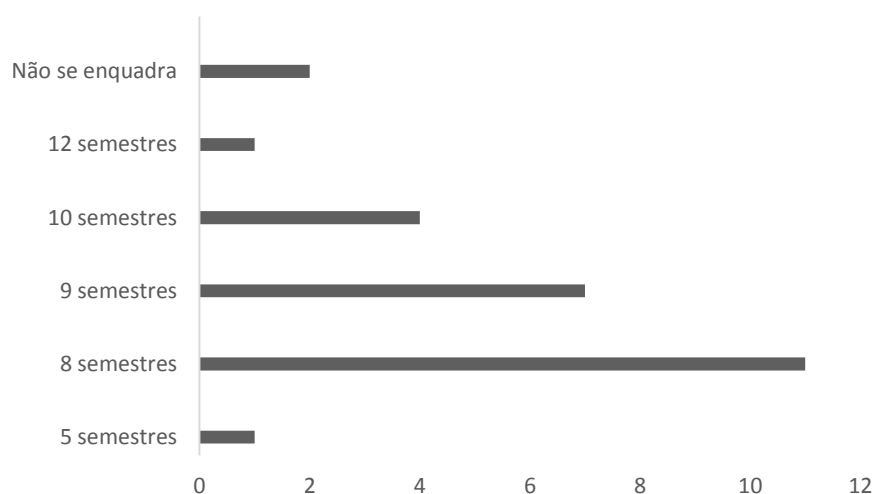
Gráfico 2 – Cor/raça dos discentes



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

O gráfico 3 traz a quantidade de semestres cursados pelo discente. Este resultado valida o critério utilizado nesse estudo para selecionar os participantes, quando se optou por aqueles que já estivessem a mais tempo no curso.

Gráfico 3 – Quantidade de semestres cursados pelos discentes



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

6.2.2 A Lei 10.639/03 na ótica dos discentes

A Lei busca a valorização da população negra, uma educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo. Desta forma, é imperativo ter os conceitos de raça e racismo bem definidos. Sendo assim, após a análise das respostas dos questionários, foi possível categorizar as mesmas, expondo as ideias centrais dos alunos.

Para 48 % (13) dos discentes, raça é uma característica comum entre os indivíduos (gráfico 4). Essas características comuns foram diversas, porém a maioria indicando a cor como principal delas. 9 discentes (33%) falaram que raça tem relação com etnia e 5 (19%) com características biológicas. Guimarães (1999; 2003) fala sobre possíveis conceitos de raça, podendo ser biológico ou social.

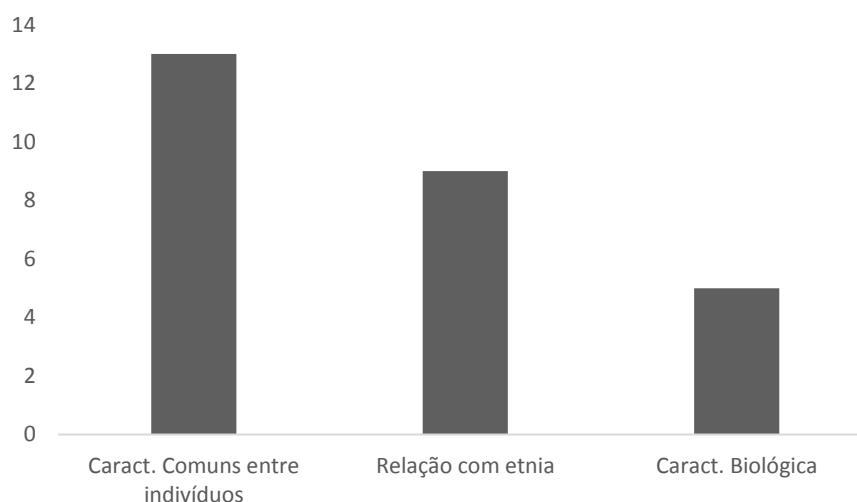
A biologia já abdicou do conceito de raças humanas. Há um consenso de que raça é uma construção social que imprimem marcas e determinam locais para os indivíduos (NASCIMENTO, 1978; GUIMARÃES 1999; 2003; QUIJANO, 2005; MOORE, 2007; MUNANGA, 2009). O mito da democracia racial imprimiu no imaginário brasileiro uma noção de harmonia racial e uma dificuldade de se identificar as raças, alegando que somos todos iguais, devido ao processo de miscigenação. Segundo Guimarães (2003), chegou-se até a afirmar que não existiam raças e sim cores, sendo a mesma um acidente. Porém não era difícil identificar o branco, o problema estaria nos eufemismos utilizados para designar os negros. Essa ideia acabou potencializando a concepção da não existência de racismo no Brasil. Porém

a população negra sempre sofreu com o mesmo. Nascimento (1978, p. 42) é específico ao falar da certeza da população em identificar o negro, ao dizer que

Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra - ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor, isto é, aquele assim chamado descende de escravos africanos. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a gradação da cor da sua pele. Não vamos perder tempo com distinções supérfluas...

É importante compreender que a construção social de raças foi desenvolvida numa dinâmica colonialista, ou seja, de dominação. Quijano (2005, p. 118) diz que “[...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. Corroborando, Munanga (2009, p. 05) afirma que “[...] política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis”. Ninguém irá designar nenhum indivíduo branco com algum eufemismo utilizado para os negros, e não é necessária uma análise profunda para perceber que estes dois grupos ocupam locais diferenciados na sociedade.

Gráfico 4 – Conceito de raça segundo os discentes



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Apesar das variadas respostas, nenhum discente trouxe o conceito de raça na perspectiva duma construção social que determina os locais de inclusão e exclusão dos indivíduos. Em suas respostas pode-se observar a indicação para as características dos indivíduos, como pode ser visto a seguir:

D1: Membros de uma comunidade que possuem um maior grau de semelhança entre si, que com outros membros de comunidades distintas da mesma espécie.

D24: Raça é o termo designado p/ classificar um povo geralmente pela cor da pele.

Alguns discentes afirmaram que raça tinha uma relação com a etnia:

D15: Conjunto de pessoas de uma mesma etnia.

D25: Tem a ver com a etnia de um povo, a origem daquela população ou grupo de pessoas.

O fato de serem discentes do curso de biologia, pode ter levado alguns a definirem raça na perspectiva quase que exclusivamente biológica:

D19: É a definição para que caracterize um indivíduo dentro de um parâmetro fenotípico.

D26: Uma discriminação de separação de espécies.

Apesar do fenótipo que imprime a cor da pele e outras marcas ser utilizado para identificar as raças, a mesma não se limita a este. Como já foi dito, a raça está relacionada a símbolos e representações, lugares e não-lugares. O D26 traz a ideia de espécies, a qual já foi abandonada pela biologia há muito tempo. É preocupante encontrar esse conceito presente em um estudante concluinte desse curso. O mesmo se apresenta como um entrave para se trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como raça é utilizada como uma marca de exclusão para os negros, é importante salientar que o Movimento Negro ressignificou o termo e o tornou símbolo de uma identidade. Munanga (2009, p. 17) traz que a identidade negra e/ou negritude “seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania”. A negritude não estar ligada exclusivamente a cor da pele. Estar para além disso, afirmar-se pela resistência criada pelos negros contra o processo de aniquilação cultural planejado pelos brancos. A negritude é a afirmação da falha dos colonizadores em os negros.

O gráfico 5 mostra como os discentes compreendem o racismo. É possível perceber que todos os discentes compreendem o racismo enquanto seus desdobramentos. 17 discentes (47%) consideram que o racismo é o ato de discriminar o outro. Para 11 discentes (31%) são atitudes negativas, sendo verbais ou físicas e 8 (22%) afirmaram que o racismo é um ato preconceituoso. Como as respostas foram muito diversificadas, encontrou-se dificuldade em incluir todas em categorias de agrupamento. Dessa forma, agrupou-se apenas uma parte delas em duas categorias. Apesar das falas dos discentes evidenciaram compreensão da ideia de superioridade entre as raças, nenhum afirmou que o racismo é uma ideologia de dominação.

D1: É o preconceito, negação ou desgosto em tratar, relacionar com pessoas, por serem de uma determinada raça.

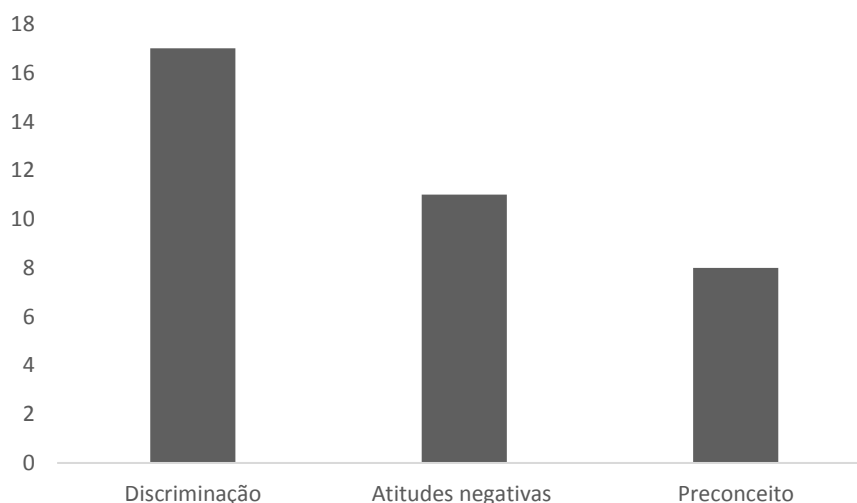
D7: Preferência de um grupo em detrimento de outro, quem acredita que há grupos superiores e outros inferiores.

D10: Quando o sujeito é discriminado por causa da cor de sua pele. Além disso o próprio sujeito acaba não aceitando sua própria cor.

D26: Práticas e atitudes que utilizem de uma característica física ou não para agredir o indivíduo em questão.

Primeiramente é importante que o racismo seja compreendido enquanto uma ideologia de dominação, em que uma raça se coloca como superior a outra, em que a inferior ocupará os locais de subalternidade. Essa ideia é bem compreendida nas discussões sobre racismo (NASCIMENTO, 1978; MOORE, 2007, MUNANGA, 2009). Esse entendimento do racismo enquanto uma ideologia é necessária para não se cair nos reducionismos. O racismo é uma ideologia historicamente construída, que se reinventou nos espaços-tempo, tendo diversas contribuições, sendo as teológicas e científicas as mais fortes para sua sustentação. O racismo acaba se desdobrando nos atos de preconceito, discriminação, estereótipos, exclusão, violência, branqueamento, negação de si, dentre outras formas que degradam, principalmente, os indivíduos negros. O D10 traz a questão da negação que o sujeito negro acaba criando de si diante do racismo enfrentado dia a dia. Souza (1983) aborda bem essa questão do drama que o negro sofre ao não ter uma visão positiva de si, sendo quase que obrigado a buscar no branco um modelo de identidade.

Gráfico 5 – Conceito de racismo segundo os discentes



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Ora, se o racismo não for compreendido em sua magnitude, o mesmo poderá ser reduzido ao achismo, que comumente o coloca enquanto uma prática isolada. Ou seja, cairia na ideia de que a sociedade não é racista, e sim as pessoas. Deslocando o problema para o nível duma dita ignorância pessoal. Porém, a estrutura racista impede a ascensão dos negros na sociedade. O racismo impõe os locais que os negros devem ocupar no seio social, locais estes de subalternidade. E a educação não se livra dessa macroestrutura racista.

A Lei 10.639/03, que também objetiva acabar com o racismo, só poderá ter possibilidade de tal ação, se os sujeitos que poderão implementá-la estiverem atentos ao racismo enquanto ideologia de dominação mundial. Infelizmente, o que não se evidencia nas respostas dos discentes. Contudo, é importante salientar que os mesmos percebem as formas de materialização do racismo, mas a nível dos indivíduos, de ações direcionadas as pessoas e não ao grupo de pessoas como um todo.

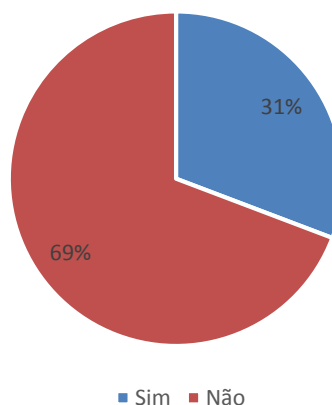
Apenas 31% (8) dos discentes declararam conhecer a Lei 10.693/03 (gráfico 6). Após 13 anos de sua promulgação e da determinação de sua obrigatoriedade, podemos perceber que, neste grupo de concluintes, a maioria desconhece a Lei. Este fato pode estar associado a não inclusão da mesma nas propostas dos cursos, como é determinado. A discussão da temática nos cursos de formação de professores é um passo fundamental para que os futuros profissionais da educação possam, minimamente, ter algum conhecimento sobre a Lei.

A implementação da Lei na educação básica necessita, também, desse processo. Cabe retomar a crítica de que o curso de Licenciatura em Biologia da UFRB foi criado após a sua promulgação. Contudo, a mesma não foi explicitada no seu PPC. Comprometendo-se a formar profissionais para contribuir com a educação da região do recôncavo baiano, conhecida como território de identidade, principalmente pelas influências africanas, o curso perde a chance de contribuir para o (re)conhecimento da história e cultura dessa região e para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como bem salienta Gomes (2012, p. 106) a inclusão da questão racial no currículo “Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política”. Essa perspectiva de mudança, introduzida pela Lei, gera conflitos. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 01) diz que

Mais do que defender um reconhecimento da História da África, uma releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica, e trazendo consequências políticas, epistemológicas e identitárias para a formação docente.

Gráfico 6 – Conhecimento dos discentes sobre a Lei 10.639/03



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Essa mudança no currículo só acontecerá se os indivíduos estiverem comprometidos com a temática. Caso não tenham internalizado a problemática e a necessidade de mudança, não irão se movimentar para propor uma nova perspectiva para os cursos de formação de professores. O mesmo irá acontecer nas escolas da educação básica. Daí a necessidade de se formar profissionais que compreendam e defendam os objetivos da Lei.

No gráfico 7 podemos observar que 22 (85%) discentes consideram importante a criação da Lei 10.639/03 para a educação. 1 (4%) discente disse respondeu que não e 3 (11%) não responderam. É importante observar que a maioria dos discentes afirmaram não conhecer a Lei, mas a consideram importante. A hipótese que se pode levantar é que os discentes não conhecem o texto da Lei e de suas diretrizes, porém sabem do que a mesma se trata. Sendo assim, aqui serão consideradas as respostas de todos que afirmaram que a Lei é importante e não apenas daqueles que falaram que a conhecem, pois, as considerações foram pertinentes e merecem ser discutidas.

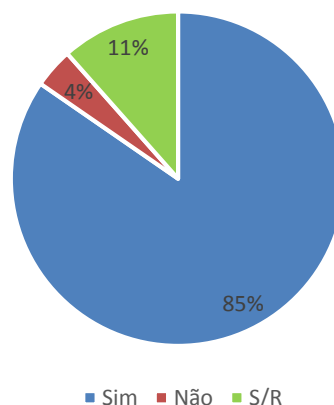
O discente que respondeu não saber se a Lei é importante e os que não responderam, justificaram afirmando que não conhecem a Lei, como pode ser visto a seguir:

D15: Porque não conheço a Lei.

D17: Não sei responder se é importante, pois não possuo conhecimento sobre ela.

D19: Não conheço o conteúdo da Lei, mas, se foi necessário usar uma lei é porque não há consenso sobre o seu conteúdo.

Gráfico 7 – A Lei 10.639/03 é importante para educação?



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

O discente D19 traz a reflexão de que se a lei existe é porque há uma discussão sobre o tema da mesma. Essa é a realidade, a implementação da Lei 10.639/03 ocorre no campo do conflito. Não há consenso, pois, a Lei busca combater o racismo numa sociedade que, por vezes, não admite ser racista. Logo, seu objetivo é minimizado por aqueles que acreditam viver numa democracia racial.

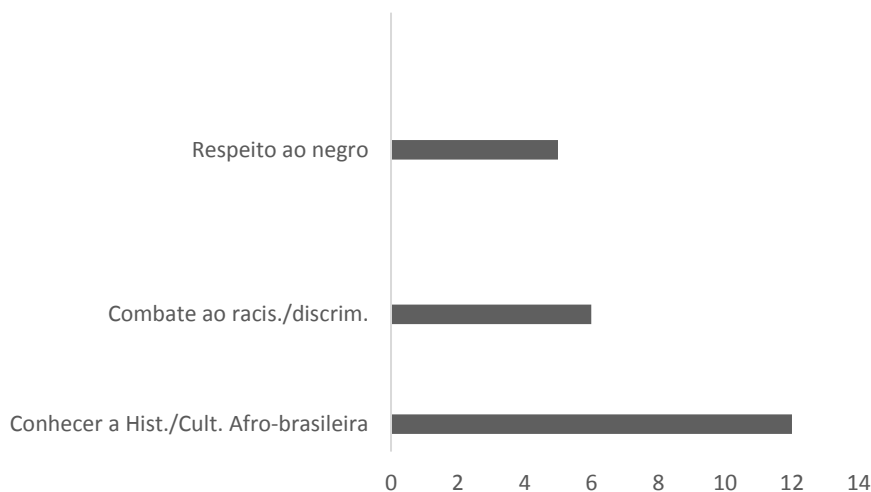
Por outro lado, dos 22 (85%) discentes que responderam sim, 12 (52%) afirmaram que sua importância está relacionada com a necessidade de conhecer a história e cultura afro-brasileira, 6 (26%) falaram que é importante para combater o racismo e 5 (22%) para o respeito ao negro, (gráfico 8).

Pode-se notar que, mesmo que a maioria tenha afirmado não conhecer a Lei, muitos discentes falam de importâncias significativas da mesma para a educação. Todas as categorias observadas estão de acordo com os objetivos propostos pela Lei. Possibilitar o conhecimento da história e cultura afro-brasileira faz parte do novo desafio posto aos sistemas de ensino. A escola enquanto espaço de construção de conhecimento deve abraçar essa grande oportunidade de conduzir o processo de desconstrução das ideias errôneas e preconceituosas sobre a África e os negros. Esse processo deve ser conduzido para uma educação das relações étnico-racial respeitosa, contribuindo com o combate ao racismo e à discriminação.

Conhecer e respeitar a história e cultura do negro é permitir que os mesmos possam conviver na sociedade sem represálias às suas manifestações, quaisquer que sejam. Assim, as próprias DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana dizem que

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2004c, p. 10).

Gráfico 8 - Importância da Lei 10.639/03 para educação.



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

A educação das relações étnico-raciais também deve combater o silêncio imposto aos sujeitos negros. Silêncio que deve ser rompido com ações conscientes e comprometidas. A inclusão da temática, portanto, é uma forma de superar essa negação duma outra história negra. É a possibilidade de se ter uma história fora da óptica eurocêntrica.

Segundo 22 (85%) discentes, a temática das relações étnico-raciais não foi abordada no curso. Somente para 4 (15%) essa temática apareceu em algum momento, (gráfico 9). Esses resultados podem estar relacionados à ausência da presença explícita da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes no PPC do Curso.

A seguir, nas falas dos discentes, podemos observar como os mesmos dizem que foi abordado:

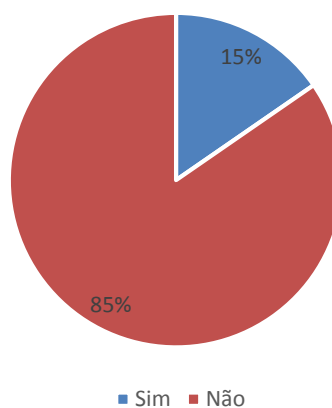
D4: Não lembro.

D5: Nas discussões das disciplinas de Sociologia e Antropologia e Política Públicas. Porém me recordo de situações pontuais que envolvia a pauta, como na conquista do direito de negros à educação e as políticas implantadas principalmente nas universidades de permanências para raças menos favorecidas socialmente.

D11: De forma bem superficial na disciplina “Organização brasileira de políticas públicas educacionais” e em sua colaboração no projeto de pesquisa.

D23: Foi uma abordagem bastante superficial, na disciplina que relaciona a EJA e o ensino de Ciências e Biologia, onde houve uma breve conversação sobre a relação da população negra com esta modalidade.

Gráfico 9 – Abordagem das relações étnico-raciais no Curso



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

A maioria dos discentes se referem a abordagens superficiais, além do discente D4 que afirma nem lembrar quando foi visto. Com relação as disciplinas encontradas no PPC que se propunham a discutir a temática, apenas Sociologia e Antropologia da Educação foi citada pelos discentes. Por outro lado, Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas que se propõe a apresentar as legislações educacionais foi mais citada.

Outro momento foi o lembrado pelo discente D23 na disciplina que aborda a modalidade EJA que é oferecida como optativa. Parece que a abordagem seguiu em direção ao grande número de alunos negros nessa modalidade de ensino. Esta é oferecida no turno noturno, atendendo, principalmente, aqueles que tiveram que abandonar os estudos para trabalhar, mas desejam retomá-los. Essa concentração de sujeitos negros no turno noturno vem desde o Brasil Império, em que, determinado por decretos imperiais, os negros só poderiam frequentar as escolas no período noturno. Essa característica vem sendo reproduzida aos longos dos anos, fruto dos processos de desajustes sociais sofridos pela população negra durante e após a escravidão.

Diante da situação observada, indagasse como esses futuros professores irão contribuir para a implementação da Lei 10.639/03, sendo que o curso não contribuiu para esse fim? Parece que, 13 anos após a promulgação da Lei, ainda teremos professores formados com as mesmas lacunas, em relação a educação das relações étnico-raciais, de uma década atrás.

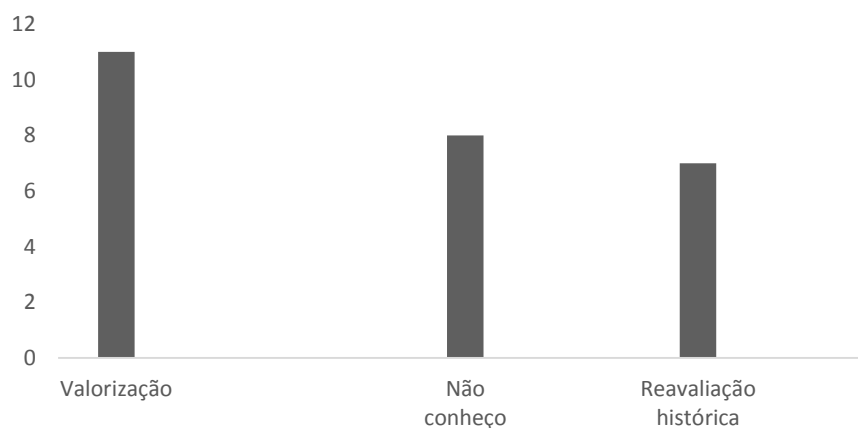
Gonçalves e Silva (2007) fala que o desconhecimento sobre a diversidade cultural, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Essa visão invisibiliza

outras formas de conceber o mundo. Não cabe a um curso de Licenciatura em Biologia, situado no recôncavo baiano, conhecido como território de identidade, se manter míope para tais questões culturais, ou observá-las apenas com um olhar direcionado aos impactos ambientais provocados pela relação dos sujeitos com o meio ambiente.

Moreira e Candau (2003, p.160) falam que “A escola é, sem dúvidas, uma instituição cultural”. Os sujeitos presentes nesse ambiente trazem diversas concepções de mundo. A tensão ocorre quando estas tentam ser negadas, silenciadas e/ou padronizadas na cultura hegemônica. Conceber a educação e sua relação com o multiculturalismo são tarefas difíceis, pois convidam os atores envolvidos a desconstruírem concepções e (re)construírem outras que respeitem e deem voz a diversidade cultural. Além disso, o conflito é eminente, pois, como lembram os autores a escola “Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (Ibid., 2003, p.161).

Nesse conflito, os discentes devem estar atentos a problemática histórica em que a população negra está inserida. O processo de escravização deixou diversas marcas e barreiras para a ascensão social do negro. A reparação dos danos deixados por cinco séculos de espoliação é um dever que o Estado tem com os negros. A promulgação da Lei 10.639/03 pode ser compreendida como uma ação do Estado que começou a pensar em dar melhores condições à população negra. Quando se tratou da reparação histórica da população negra, 42% (11) dos discentes consideraram que a Lei é importante para dar valor ao negro. 27% (7) dos discentes afirmam ser importante para uma reavaliação da história e 31% (8) dizem não conhecer a importância, como pode ser visto no gráfico 10.

Gráfico 10 – Importância da Lei 10.639/03 para a reparação histórica da população negra.



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Mais uma vez, a maioria dos discentes demonstram uma sensibilização a temática. Diante dos questionamentos, estes apontam para as necessidades que a população negra tem nesse quadro social em que tudo lhes foi negado. A valorização do indivíduo enquanto ser humano com direitos iguais, da sua cultura e religião, o que também está diretamente relacionado com uma reavaliação da história dessa população. Como bem assinala Gomes (2012, p. 107) “Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante”. Como as próprias DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana afirma, esse processo exige “valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação [...]” (BRASIL, 2004c, p. 12). Como os próprios discentes dizem:

D5: Para que seja reparado na sociedade anos e anos de dominação de uma raça sobre a outra.

D6: Tentar minimizar e igualar uma população que já sofreu e sofre diferenças tanto em crença como em posição social.

D7: É importante porque reavalia a história do negro e a forma como essa história foi e é conduzida.

Por outro lado, os alunos que afirmaram não conhecer a importância da Lei para reparação histórica da população negra, justificaram dizendo não a conhecer, como pode ser visto a seguir:

D4: Como já disse não conheço a Lei citada.

D12: Não conheço as diretrizes desta Lei.

D14: Não possuo conhecimento suficiente da referida Lei para postular uma resposta. Infelizmente.

D17: Essa Lei não foi abordada em minha educação em nenhuma etapa.

Estes discentes foram os mesmos que afirmaram não conhecer a Lei, como afirma D4. Quatros destes também afirmaram não saber se a Lei é importante para educação por não a conhecer. Percebe-se que estes seguiram suas linhas de raciocínio não opinando sobre a importância da Lei, já que não a conhecem profundamente, como afirma D12 e D14. Mesmo que a maioria dos discentes tenham dito não conhecer a Lei 10.639/03, muitos destes demonstram um certo entendimento sobre a problemática das relações étnico-raciais na escola.

Passo importante para serem sensibilizados em relação a necessidade de implementação da Lei nos currículos escolares.

6.3 Concepções e expectativas dos concluintes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais

Depois de trazer como os discentes enxergam a Lei 10.639/03, agora será a vez de tentar compreender suas concepções e expectativas em relação a mesma.

É importante entender que o racismo se manifesta em diferentes locais e de diferentes formas. Perguntou-se aos discentes se a escola é um espaço de reprodução do racismo. 73% (19) dos discentes afirmaram que sim e 27% (7) não, (gráfico 11).

Um dos objetivos da Lei 10.639/03 é a superação do racismo que impera na escola. A escola, ambiente de formação, é um local estratégico para se discutir sobre a temática. Dessa forma, é importante saber que o conflito racial se manifesta na escola. Ações de preconceito e discriminação que levam os sujeitos negros aos índices indesejáveis no quadro educacional, como evasão, reprovação, distorção idade/série, menos anos de estudo que os sujeitos brancos, entre outros são reais e devem ser combatidas.

Dos 7 discentes que responderam não, seis apresentaram as seguintes justificativas:

D4: O racismo acredito eu que inicia na família.

D7: A escola tem o papel de informar, esclarecer e portanto não pode reproduzir um erro, mas pode ser um espaço de reprodução do racismo quando não cumpre 'o seu papel'.

D10: É um espaço formal, com formas de concepções, idades, étnico-culturais diferentes. Vai proporcionar a melhor discussão e informação.

D16: Porque o espaço escolar é um meio de interatividade entre os alunos e lá a educação é voltada para todos independente de raça, sendo garantido o direito de igualdade para todos.

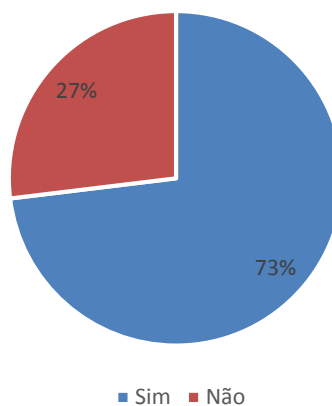
D17: Não acho que devemos colocar toda essa responsabilidade na escola. A escola é um lugar de socialização, portanto pode acontecer o racismo assim como em qualquer outro lugar sociável.

D20: Porque nem todas as escolas pode ser vista essa separação e preconceitos raciais.

Diante das respostas, pode-se levantar a hipótese de que alguns discentes compreenderam a pergunta de forma equivocada, como se esta estivesse tratando da escola

como espaço de produção e não de reprodução do racismo. De qualquer forma, os discentes procuram isentar a escola. É necessário compreender o racismo em toda sua macrodinâmica.

Gráfico 11 – A escola reproduz o racismo?



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Não é porque a escola é um espaço de formação que a mesma irá deixar de reproduzir erros, como afirmam os discentes D7 e D17. Cabe salientar que o papel da escola também acaba sendo definido pelos papéis desempenhados pelos seus sujeitos. Sujeitos que têm suas concepções de mundo, que podem favorecer ou não a ideologia racista. Contudo, podemos observar que D16 afirma com exatidão que a escola não reproduz o racismo, pois a mesma é um espaço que garante igualdade para todos.

Essa concepção ingênua presente na resposta do discente D16 pode ser facilmente confrontada com os dados da pesquisa do IPEA, sobre a situação da população negra, em que é possível verificar a desigualdade entre brancos e negros no quesito educação (BRASIL, 2014). Para além disso, é importante compreender que a escola é um espaço que pode ser violento para certos grupos socioculturais, e o professor deve estar atento para não invisibilizar estas ações que desencadeiam sérios problemas para os que a sofrem.

Para os 16 (84%) discentes que responderam sim, a escola reproduz o racismo porque os sujeitos reproduzem. Os 16% (3) restantes apontam para uma passividade da escola, (gráfico 12). A maioria dos discentes acreditam que os sujeitos se constroem racistas no espaço extraescolar e levam essas concepções consigo para o espaço da escola, reproduzindo-a:

D8: Em sua maioria, a promoção do racismo já é uma questão de base, ofertado dentro do seio familiar, e por consequência quando o aluno vai para a escola as características já pré-formadas torna-se de difícil ruptura.

D9: A pluralidade de indivíduos presente na escola se não for trabalhada com respeito, pode gerar violência contra os negros, visto que o que se forma na escola é uma reprodução da sociedade e a sociedade reproduz o racismo.

D11: Pois a escola se torna apenas mais um espaço para quem é racista e até mesmo devido a reflexões e análises da história de forma superficial por parte dos professores, essa pode contribuir para a reprodução do racismo.

D12: A escola pode agir de duas formas: ou ela luta para que exista uma discussão crítica em torno das questões raciais, ou ela fortalece uma postura excludente, isso vai depender de como a educação é direcionada.

D25: Muitas vezes sim, as vezes professores e alunos usam expressões racistas sem que percebam. Também não gosto do fato de o negro ser lembrado como um escravo da senzala e a mulher negra como ama de leite embora isso seja importante é preciso também demonstrar o espaço que muitos negros alcançaram atualmente, valorizar o que muitos conseguiram com muita dificuldade.

Gráfico 12: : A escola como espaço de reprodução do racismo.



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Como destaca D12 a escola pode ter dois posicionamentos diante do racismo. A implementação da Lei 10.639/03 é um primeiro esforço positivo que as escolas podem fazer para começar a desconstruir as concepções racistas. Construindo novos saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Essa posição irá atacar diretamente a maneira que o negro e a negra são representados, sobre a qual D25 se mostra descontente.

Em relação a presença do negro no livro didático, Silva (2005, p. 23) diz que “Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura [...]”. Apesar de ter encontrado mudanças nessas representações, Silva (2011) diz que ainda há uma tendência a branquear o negro e invisibilizar sua cultura. Essa representação contribui para a autonegação de si, já que o indivíduo não quer ser assemelhado a estereótipos e caricaturas

negativas. Souza (1983) denuncia esse processo, que acaba deixando o negro numa condição psicopatológica. “É que o grande Ideal do Ego do negro, que é em grande parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível” (Ibid., p. 40). Dessa forma, o negro, ao perceber, drasticamente, que não pode ser branco, acaba entrando em choque de realidade. Perecendo em suas irrealizáveis ambições. É preciso estar atento para estes processos. É preciso valorizar as lutas e conquistas dos negros, assim como D25 saliente.

Os professores devem estar preparados para encarar a diversidade presente na escola, e o cuidado deve estar direcionado para os conflitos existentes nesse ambiente. Ou seja, os professores devem contribuir com a construção da identidade dos sujeitos, mas deve combater ideias que tenham raízes racistas e/ou discriminatória, qualquer que seja.

O combate ao racismo e à discriminação no ambiente escolar foi considerada uma ação importante para 100% dos discentes. Esse dado mostra uma certa contradição com o anterior, em que 7 discentes afirmaram que a escola não é um espaço de reprodução do racismo, o que fortalece a hipótese levantada sobre uma interpretação equivocada da pergunta.

Para 74% (23) dos discentes o combate ao racismo e à discriminação no ambiente escolar é importante para o processo de formação dos indivíduos. 19% (6) discentes consideram importante para o próprio combate ao racismo e 7% (2) relacionam a importância com a igualdade entre os seres humanos (gráfico 13).

A maioria das falas dos indivíduos foi relacionada com a formação como fator que contribui para combater o racismo e a discriminação, como pode ser visto a seguir:

D3: Pois a escola também é um espaço formador. E se as diferenças forem aceitas na escola ela também será nos demais ambientes.

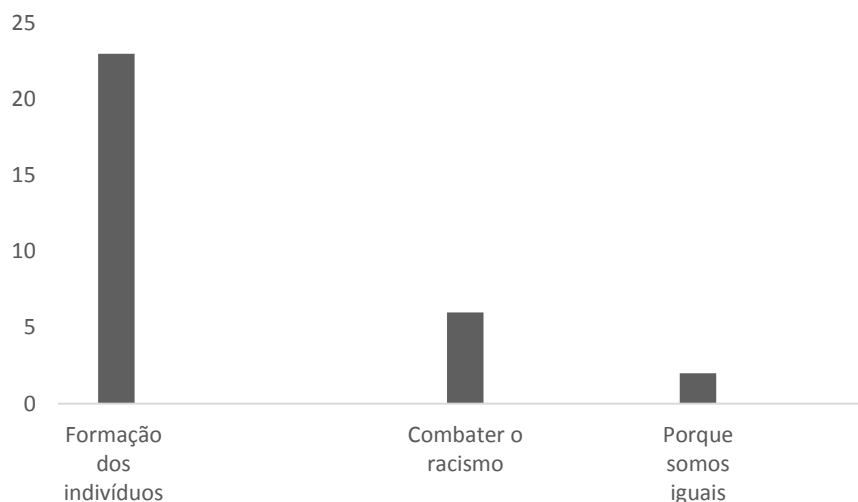
D5: Por acreditar que a sociedade está impregnada de conhecimentos errôneos de superioridade de raça, que foram sendo adquiridos ao longo do tempo, essa discussão se faz necessária para esclarecer todas estas questões relevantes para o fortalecimento de uma sociedade.

D9: Pois, como espaço de formação do indivíduo a escola como ambiente de aprendizagem influencia na construção da identidade de cada um, a escola pode e deve ser um espaço de combate ao racismo e a discriminação, pois é um lugar privilegiado para tal.

A Lei 10.639/03 busca a formação crítica em relação às diferenças, em que a aceitação é fruto do entendimento de que somos indivíduos que possuem diferenças étnico-raciais. A negação do outro está relacionada com concepções de superioridade de raça, como aponta D5. Essas concepções devem ser identificadas e combatidas, pois, como traz D9, a escola influencia na construção da identidade dos alunos, e, este espaço pode contribuir com construção da

identidade negativa, como já foi dito. Corroborando, Gomes (2002, p. 39) traz que “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Gráfico 13 – Importância do combate ao racismo na escola.



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Deve-se, também, haver um cuidado com os discursos de igualdade que são adotados, os quais podem acabar veiculando elementos de negação das diferenças, como pode ser notado nas respostas abaixo:

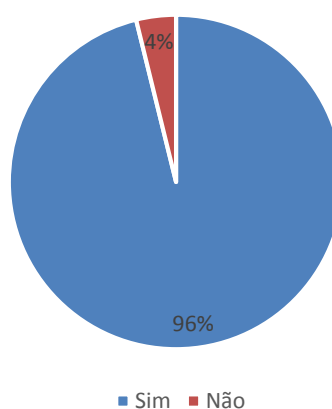
D6: Pois todos somos iguais independente a raça ou religião.

D25: Como é sabido a maioria da população brasileira é miscigenada, principalmente na Bahia. Além disso, a cor da pele não diz muito já que somos seres humanos. Além disso, a fisionomia e os cabelos afros também incomodam a algumas pessoas no ambiente escolar e desde pequeno que se aprende.

A ideia de que somos todos iguais e/ou somos todos humanos já se tornou jargão e está relacionada com o mito da democracia racial que, ancorado na miscigenação, construiu essa ideia de igualdade na sociedade, negando nossas diferenças. D25 parece estar imerso em um paradoxo fruto desse mito. Ao mesmo tempo que admite que a cor da pele não diz muito, volta a afirmar que a fisionomia, inclusive os cabelos afros, incomoda as pessoas. Anteriormente já tinha revelado não gostar da forma que os negros são representados. Ao mesmo tempo que percebe essa discriminação, fruto do sistema racista, D25 traz a concepção de que somos todos iguais, parecendo querer fugir duma ideia de diferença que, às vezes, é vista como algo ruim.

Tais concepções devem ser superadas no processo de formação dos indivíduos. Tratando-se de professores em formação, como diz a Lei 10.639/03, estes devem tê-la na formação inicial, para poderem se atentar a temática. Essa ideia é corroborada por 96% (25) dos estudantes (gráfico 14).

Gráfico 14 – Posicionamento sobre a inserção da abordagem das relações étnico-raciais no Curso.



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

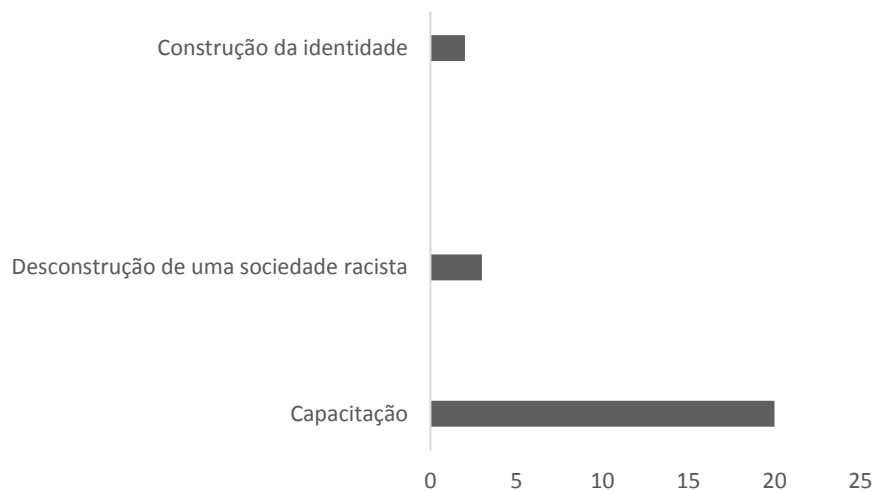
As DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana chamam atenção para a importância da presença das questões relacionadas à diversidade étnico-racial na formação do professor:

[...]há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004c, p. 17).

A formação inicial, para além da área específica, é fundamental para que os futuros professores não se deparem com a diversidade encontrada na escola com estranheza. Eles já devem estar atentos para o cenário que os espera no ambiente escolar.

A maioria dos discentes justificaram que a abordagem contribui com a capacitação dos professores em formação para lidar com tais questões (gráfico 15).

Gráfico 15 – Importância da abordagem das relações étnico-raciais no curso



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

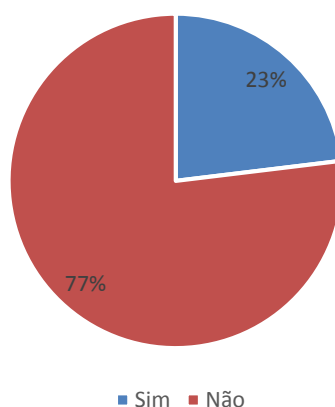
Como já foi dito, a formação inicial é fundamental para que os professores conduzam um trabalho voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais positiva. Esta ação estará de acordo com as demais categorias citadas pelos discentes. Desconstruir a concepção racista da sociedade depende, também, de como as pessoas são formadas e quais discussões, se houver, são provocadas nessa perspectiva. O debate sobre tal questão, tão complexa, pode contribuir para a construção da identidade positiva do negro. Porém, como salienta Gomes (2012, p. 105)

[...] não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um 'outro', conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.

Ou seja, é preciso falar sobre os outros, os excluídos, e deixá-los falar. É necessário compreendê-los enquanto sujeitos que possuem histórias ricas que fazem parte da nossa constituição social. É fazer com que se tornem visíveis de forma positiva, e não apenas como sujeitos que estão sempre afundados num estado de miséria.

No gráfico 16 pode-se observar que 20 (77%) discentes não se sentem preparados para abordar temas relacionados com a educação das relações étnico-raciais. Esse despreparo pode estar relacionado com sua formação acadêmica, já que a maioria dos discentes afirmaram não haver a abordagem do tema em seu curso, o que prejudica sua formação.

Gráfico 16 – Posicionamento dos estudantes sobre sua preparação para abordar as relações étnico-raciais no exercício da docência.



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Ora, a maioria dos discentes se mostraram sensíveis a necessidade de se discutir sobre a história e a cultura afro-brasileira como fator que contribui para o enfraquecimento do racismo. Porém, os mesmos não receberam uma formação inicial para tal e, portanto, não se mostram preparados para encarar essa temática. Suas falas revelam uma formação que não a contempla, como pode ser visto:

D3: Não tenho domínio do assunto.

D6: Não tenho conhecimento suficiente e posso passar uma abordagem equivocada, tornar a situação pior.

D11: Pois em minha formação pouco foi se discutido sobre e minha buscas, discussões e leituras independentes ainda são muito superficiais.

O discente D6 acena para uma questão muito importante presente em seu processo de formação: a falta de conhecimento, que pode determinar uma atuação do professor desfavorável à superação do racismo e da discriminação racial e de outras atitudes negativas frente às relações étnico-raciais, como a democracia racial e a concepção biológica de raça, por exemplo. Uma abordagem nessa perspectiva, como já foi dito, pode silenciar processos que desencadeiam sérios problemas na construção da identidade dos indivíduos. Como diz Munanga (2005, p.18-19)

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas.

Os discentes que afirmaram estar preparados justificaram que adquiriram o conhecimento na sua vivência, em buscas além da universidade, como pode ser visto em algumas falas a seguir:

D4: Aprendi abordar o tema no meu dia a dia e não na UFRB.

D8: Associado a uma vivência, a busca sobre as questões envolventes para ser estudado, mas não associado a construção do tema dentro da graduação.

D18: Porque minhas leituras e vivências sobre o tema, são além da universidade, o que me possibilita construir e reconstruir minha prática de maneira consciente do papel social de professora. Além, de minha identidade docente partir de uma ideologia que acredita em uma educação transformadora, crítica e relacional.

D21: Porque apesar de não ser trabalhado na graduação, o professor que têm ciência do seu papel na formação do aluno busca adquirir conhecimentos para além do que é visto em sala, e é isso que tenho feito.

Estes discentes mostram que têm uma vivência para abordar a temática. O processo de formação não se dá apenas nos espaços formais de ensino, este faz parte de nossa construção enquanto indivíduos, em contato com diferentes ambientes em que construímos e reconstruímos saberes. Como bem diz Gomes (2002, p. 38) “A educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros”. Esse processo é importante, pois a formação inicial não irá formar especialistas que deem conta de todas as necessidades que o ambiente escolar necessita. Porém, é importante que os futuros professores tenham um contato mínimo com estes conhecimentos, para que possam fazer suas buscas por novos saberes, tanto em leituras pessoais como em cursos na área, como aponta D7.

Enquanto futuros professores na educação básica, 77% (20) dos discentes manifestaram desejo de trabalhar com a temática da educação étnico-racial (gráfico 17), o que contrasta com a sua formação (gráfico 16). Porém, ao mesmo tempo, esse resultado corrobora com resultados cima apresentados, que mostram que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa estão atentos à necessidade de uma discussão sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar:

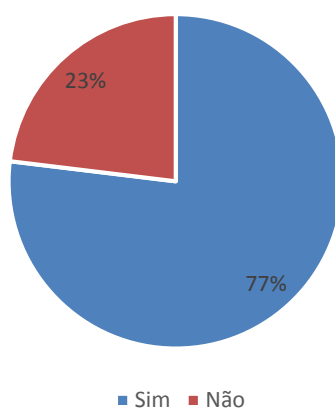
D5: Por acreditar que uma formação crítica, proporcionará uma sociedade menos preconceituosa e mais justa, levando-os a crer que todos têm a mesma capacidade, porém tiveram oportunidades diferentes ou nem tiveram nesta sociedade vigente dominante.

D10: Sim, para despertar no educando, a reflexão, debates sobre a discriminação racial, que vem acontecendo e mostrar a importância desse tema para a sociedade.

D11: Pois não posso ignorar as conquistas de hoje provenientes de muitas lutas do passado. Além do fato de me orgulhar das contribuições para a sociedade vindas dos meus ancestrais.

D16: Gostaria sim, e acredito que uma disciplina integrada no curso com essa questão ajudaria bastante, não só em biologia, mas em outros cursos, a entender melhor um pouco da história, bem como nos oferecer subsídios para realização de práticas pedagógicas que levem o aluno a refletir e ter consciência da importância da ética e levar esse conhecimento para o ambiente familiar.

Gráfico 17 – Gostaria de trabalhar com a temática das relações étnico-raciais.



Fonte: dados coletados pelo pesquisador

Os discentes se mostram favoráveis com a possibilidade de combater o racismo por meio da educação. Esta que deve ser uma educação crítica que possibilite os alunos terem uma concepção mais profunda sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, podendo despertar uma visão mais sensível em relação aos processos de invisibilização da população negra e como a mesma sofre até hoje com essa problemática. Esta ação contribui com o fortalecimento da construção da identidade dos jovens negros, que poderão se orgulhar de sua história, como traz D11.

As DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana trazem a importância da temática, propondo

[...] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004c, p. 10).

Esse é um compromisso pedagógico carregado de tensões. Não é fácil assumir o compromisso de implementar a Lei 10.639/03. Ele exige um esforço para se debruçar sobre os

conhecimentos relacionados com a temática e um intenso processo de diálogo para fazê-lo se materializar nos espaços educativos. Como traz Gomes (2002, p. 42) “Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade”.

Outra constatação interessante e problemática é que D4 e D7 que anteriormente afirmaram estarem preparados para abordar a temática se estivessem atuando enquanto professores, responderam que não gostariam de abordar a mesma na educação básica. Os outros quatro discentes que responderam não querer trabalhar, justificaram afirmando não terem uma formação adequada. Porém, as justificativas de D4 e D7 foram determinadas por suas preferências:

D4: Prefiro o corpo humano.

D7: Não me identifico com o tema a ponto de dar preferência, em detrimento de outros temas que me identifico.

Estas respostas estão relacionadas com uma concepção de fragmentação dos conhecimentos. O corpo negro que carrega os símbolos da discriminação parece não ser compreendido desta forma por D4. A identidade negra também estar em seu corpo, carregado de representação. No estudo da anatomia humana, pode-se trazer para discussão as teorias racialistas que demonstravam, através das diferenças biológicas, a superioridade dos brancos sobre os negros. Esse debate é importante para mostrar como o racismo foi se redesenhando nos espaços-tempos e como foi se aliando à ciência para lhe dar veracidade.

Para além disso, os discentes D4 e D7 parecem acreditar que, ao trabalhar com a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira, terão que abandonar outros conteúdos. Esta crença se afasta da interdisciplinaridade proposta pela Lei 10.639/03. O entrelaçamento de saberes poderá produzir conhecimentos que contribuam para o respeito às culturas que estão fora do padrão eurocêntrico. Como diz Gonçalves e Silva (2007, p. 502) o tema “[...] é amplo, vasto e permite muitas aproximações”. Essas aproximações só poderão ocorrer caso os discentes tenham uma formação que lhes deem subsídios para elaborar práticas pedagógicas que estejam relacionadas com a temática, assim como D16 trouxe anteriormente me sua resposta.

É importante que os futuros professores compreendam os objetivos e as possibilidades da Lei 10.639/03, para que a mesma seja implementada de forma positiva, podendo contribuir com a superação do racismo. Como traz Munanga (2005, p. 17)

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

A Lei sozinha não tem força, já que ela pode ser implementada ou não pelos atores responsáveis. Porém, ela traz uma perspectiva de mudança. Superar essas concepções que dificultam uma convivência harmoniosa é imperativo para se conviver de forma saudável numa sociedade multicultural. “O conhecimento do Outro, de sua identidade étnica, cultural, sexual ou racial, do seu percurso humano, de sua verdadeira inscrição histórica, possibilita a convivência confortável, se não feliz, com as diferenças fundamentais” (MOORE, 2005, p. 161). É essa convivência que devemos almejar, e a educação tem papel importante na construção desse projeto maior.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória e os achados dessa pesquisa puderam revelar a necessidade da implementação da Lei 10.639/03 como fator preponderante na construção duma imagem positiva sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, desencadeando um processo de superação do racismo e da discriminação. Essa concepção busca reconhecer nossa sociedade enquanto constituída por diversos grupos étnico-raciais.

A escola é um espaço privilegiado em que essa diversidade se encontra, reconhece-se, afirma-se, constrói-se, desconstrói-se, reconstrói-se, invisibiliza-se, nega-se, violenta-se, exclui-se, inclui-se. Local de múltiplas possibilidades. Ambiente de tensões, conflitos, diálogos, acordos. Nesse entrelace, encontra-se o professor, sujeito responsável em contribuir com a formação dos indivíduos que estão em pleno processo de (re)construção. Profissional que precisa estar preparado para encarar tal cenário, caso não queira sucumbir em meio às tensões eminentes.

Nessa perspectiva, a pesquisa revela que os concluintes do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB não foram preparados para abordarem tal problemática. O PPC do curso não traz as determinações das DCNs das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desta forma, não contribuindo com a formação de docentes que poderão atuar no recôncavo baiano, e nem para além deste, território de identidade negra, local privilegiado para se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais,. Cabe comissão responsável pela reelaboração do PPC do curso se atentar para tal necessidade como primordial para se formar profissionais que possam agir de forma direta sobre estas questões que estão no dia a dia escolar.

É de suma importância que esta perspectiva não seja baseada numa concepção de apenas cumprir uma exigência legal. A Lei 10.639/03 deve ser compreendida como necessária para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que supere as relações interpessoais marcadas por estereótipos negativos, discriminação e racismo velado. Conhecer sobre a história e cultura africana e afro-brasileira é um esforço para que as identidades negras sejam aceitas, compreendidas e respeitadas.

Portanto, é importante e necessário que os cursos de formação inicial de professores se atentem para a problemática posta do racismo na educação e forme profissionais preparados para encarar as tensões dela resultantes. Para além do oferecimento duma formação, é necessário que os professores também se sensibilizem e tomem a situação como fundamental

para construção da identidade positiva de vários indivíduos que são desestimulados e excluídos dos espaços escolares por não terem uma vivência harmoniosa diante de suas diferenças.

Finalizando, o compromisso com o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um ato de coragem, diante dos desafios. Mas, sobretudo, é um ato de esperança. Esperança por relações étnico-raciais baseadas no respeito, em que todos os sujeitos possam se reconhecer e expressar com orgulho e dignidade.

8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDRADE, M. J. N.; GUIMARÃES, B. M. M.; DAMIANO, G. A. **Metodologia de pesquisa em educação**. ed. rev. ampl. – São João del-Rei, MG : UFSJ, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Estatística dos municípios baianos**. Salvador: SEI, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro, 1988.

BRANDÃO, A.; SILVA, A. P. Raça e educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras. In: PINHO, O. A.; SANSONE, L. (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.301/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. **Coleção das leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, tomo XVII, parte 2ª, 1854.

_____. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. **Coleção das leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, tomo XLI, parte 1ª, 1878.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECAD, 2004c.

_____. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

_____. 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 União**, Brasília, DF, 2003a.

_____. Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003b.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **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: MEC, 2009.

_____. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA; SEPPPIR, 2014.

BRITO, J. E. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, dezembro de 2011. Disponível em: < www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/231/2011>. Acesso em: 30 jun. 2016.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf>>. Acesso em: 16 de mar. 2016.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola: reprodução da igualdade em nome da desigualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

FANON. F. **Pele negra, máscara branca**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5º ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: José Olympio, 51º. Ed., 2006

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – 3. Reimpr. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Educação e identidade negra. **Aletria**, v. 9, 2002. Disponível em: < <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em: 1 de jul. 2016.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan. /jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 28 de jun. 2016.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 24 de jun. 2016.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, Set/Dez. 2007. Disponível em: < revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

GONZÁLES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. Disponível em < <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira-e28093-lc3a9lia-gonzales.pdf>>. Acesso em: 28 de mar. 2016.

GONZÁLES, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, A. S. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan. /jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>. Acesso em: 6 de nov. 2015.

_____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, n. 54, julho de 1999. Disponível em: < http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/88/20080627_raca_e_os_estudos.pdf>. Acesso em: 6 de nov. 2015.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo (73): 5-12, maio 1990. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1092/1097>>. Acesso em: 16 de jun. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza**. (Tradução Silvana Cobucci Leire). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015

JESUS, R. C. D. P.; NASCIMENTO, C. O. C. A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. **Revista de Ciências Sociais**, n. 33, Outubro de 2010. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/9036/4751>>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 1 de jul. 2016.

LÜCKESI, C. C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, v. 04, nº 29, nov. 2003. Disponível em: < http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducacio_29_formacao_do_educador.pdf>. Acesso em: 1 de jul. 2016.

_____. O educador: quem é ele? **Revista ABC EDUCATIO**, nº 50, outubro de 2005. Disponível em: < http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_50_o_educador_quem_e_ele.pdf>. Acesso em: 1 de jul. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUESE, R. B. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos**, Nº 74, Março, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100007>. Acesso em: 15 de maio 2016.

MATTOSO, K. M. Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MOORE, C. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2ª Ed – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

_____. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **O marxismo e a questão racial**: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

_____. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago de 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 2 de jul. 2016.

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, K (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

_____. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis; Vozes, 1980.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, Nos. 6-7, 1985. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/afrodiasspora-vol-6-e-7/>>. Acesso em: 6 de abril 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, nº 350, Set. / Dez., 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 1 de jul. 2016.

OLIVEIRA, L. F. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a06.pdf>>. Acesso em: 2 de jun. 2016.

_____. Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, **Anais**, São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300709707_ARQUIVO_TextoAnpuh2011.pdf>. Acesso em: 2 de jun. 2016.

OLIVEIRA, L. F.; FARIAS, U. P. L. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (Org.). **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. 1. ed. - Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R.; GOUVÊA, F. C. F. A lei 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas. In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (Org.). **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. 1. ed. - Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, Nº 28, Dezembro/Fevereiro 1995/1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362/30220>>. Acesso em: 16 de maio 2016.

_____. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês 1835**. São Paulo; Brasiliense, 1986.

RODRIGUES, E. Raça e controle social no pensamento de Nina Rodrigues. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2. Jul/dez, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1269/1284>>. Acesso em: 22 de mar. 2016.

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2011.

_____. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2010.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan. /abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2016.

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, Nº 8, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>>. Acesso em: 21 de maio 2016.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, J. “Mulher negra tem história”: os processos organizativos das feministas afro-brasileiras nos anos setenta e oitenta. In: BARRETO, M. A. S. C. et. al (Org.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

SILVA, T. D.; SANTOS, M. R. A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na primeira república brasileira. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.2, n.1, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/14136/8750>>. Acesso em: 25 de maio 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB. Conselho Acadêmico – CONAC. **Resolução CONAC nº 014/2007**, aprova o Projeto de Criação do Curso de Graduação de Licenciatura em Biologia - noturno desta Universidade. Cruz das Almas, 2007.

_____. Conselho Acadêmico – CONAC. **Resolução CONAC nº 003/2007**, dispõe sobre as diretrizes para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas, 2007.

_____. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB**. Cruz das Almas, 2008.

9. APÊNDICE

APÊNDICE A – TCLE apresentado aos discentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS.
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cruz das Almas, 06/2016

Prezado (a) Discente,

Você está sendo convidado (a) a responder um questionário de pesquisa, composto por 11 questões, referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do discente Danilo Souza da Silva, matrícula 201120218, do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O estudo tem como objetivo verificar se os formandos em Licenciatura em Biologia se sentem preparados para abordar questões sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Os resultados da aplicação desse questionário nos ajudarão a entender o que o(a) discente pensa sobre a Lei 10.639/03, sobre sua função educativa no sentido da formação crítica em relação à discriminação racial e ao racismo e sobre o papel da mesma na sociedade. O TCC está sendo realizado sob a orientação do Prof. Msc Pedro Nascimento Melo. Salientamos que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e asseguramos que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá uma cópia desse Termo onde constam o e-mail e o número de telefone do pesquisador e do seu orientador, os quais poderão ser contatados para esclarecimento de dúvidas sobre os objetivos da pesquisa e sobre a sua participação na mesma.

Atenciosamente,

Danilo Souza da Silva
Pesquisador
danylo561@hotmail.com
(71) 99404 0619

Pedro Nascimento Melo
Orientador
pedromelo@ufrb.edu.br
(75) 98140 8166

APÊNDICE B – Questionário utilizado na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS.
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



**Concepções e percepções dos formandos e discentes que estão no final do Curso de
Licenciatura em Biologia da UFRB sobre a Lei 10.639/03**

Prezado(a) Discente,

Encontro-me a realizar uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, cujo objetivo principal é entender o que o(a) discente pensa sobre a Lei 10.639/03, sobre sua função educativa no sentido da formação crítica em relação à discriminação racial e ao racismo e sobre o papel da mesma na sociedade.

Sendo assim, solicito sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Sua participação é muito importante e suas respostas serão utilizadas estritamente para as finalidades do presente estudo.

Atenciosamente,

Danilo Souza da Silva

Questionário

Idade: _____ Semestre em curso: _____

Cor/raça: () Branco () Preto () Pardo () Amarelo () Indígena

1. O que é raça para você?

2. O que é racismo para você?

3. Você conhece a Lei 10.639/03?

() Sim () Não

4. Você considera importante, para a educação, a criação da Lei 10.639/03?

() Sim () Não

Por quê?

5. Você acredita que a escola seja um espaço de reprodução do racismo?

() Sim () Não

Por quê?

6. Você considera importante combater o racismo e a discriminação no ambiente escolar?

() Sim () Não

Por quê?

7. Você acha importante a abordagem de temas relacionados às relações étnico-raciais no seu curso de graduação?

Sim Não

Por quê?

8. No seu curso de graduação, o tema “educação para as relações étnico-raciais” foi abordado?

Sim Não

Em caso de resposta positiva, cite como foi abordado?

9. Qual a importância da Lei 10.639/2003 para a reparação histórica, o reconhecimento e a valorização da população negra?

10. Você se sente preparado(a) para abordar temas relacionados com a educação das relações étnico-raciais quando estiver atuando como professor(a)?

Sim Não

Por quê?

11. Você gostaria de trabalhar com a temática da educação étnico-racial enquanto futuro professor da educação básica?

Sim Não

Por quê?
