

## IDENTIDADES E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS

**Antônio José de Souza**

Rede de Educação Municipal de Itiúba- BA, [tonmysouza@gmail.com](mailto:tonmysouza@gmail.com)

**Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), [jhanrios1@yahoo.com](mailto:jhanrios1@yahoo.com)

**RESUMO:** Este estudo buscou identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergiam nas histórias de vida, formação-profissão dos docentes da roça de classes multisseriadas do município de Itiúba, interior da Bahia, através de uma pesquisa-formação atravessada pela fenomenologia e hermenêutica que através da abordagem (auto)biográfica revelou a hesitação dos docentes em cumprir a Lei 10.639/2003 por terem sido imersos em um contexto de negação da identidade e cultura negra. Foi realizado o Ateliê (auto)biográfico oportunizando experiências formativas a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais. Percebemos a necessidade de refletir sobre o lugar do negro nas histórias de vida desses professores para que fosse possível pensar em uma proposta construída com eles a partir de suas trajetórias de vida/formação/negação.

**Palavras-chave:** Identidades. Lei nº 10.639/2003. Formação docente. Pesquisa (auto)biográfica.

## AFRO-BRAZILIAN CULTURE AND IDENTITY IN TEACHING PRACTISE ON MULTIGRADE CLASSES

**ABSTRACT:** This study aimed at identifying how Afro-Brazilian culture and identity emerged in the life stories of teachers and in their teaching practice on Multigrade classes in Itiúba, a municipality in the state of Bahia. Therefore, the study was through an ethno research-formation based on the principles of phenomenology and hermeneutics as well as on an autobiographical approach. The findings, based on this approach demonstrate the hesitation of teachers to comply with the Federal Law No. 10.639/2003 by being immersed in a context of identity and black culture's denial. We held an autobiographical workshop, with teachers of Multigrade classes, in order to create opportunities for the production of training experiences and dialogues from the relationship between teaching and ethno-racial issues. We notice it was necessary to reflect on the place of black people in the narratives of these teachers in order to think of a proposal built with them from their own narratives, experiences, denial.

**Keywords:** : Identity. Law No. 10.639/2003. Teacher training. Autobiographical Research.

## Introdução

Este estudo caminhou pelas veredas das histórias de vida, formação e profissão docente, na verdade os/as docentes envolvidos/as nessa tessitura foram como tecelões/ãs, a própria ‘Moça Tecelã’ contada por Marina Colasanti (2000) que com toda delicadeza literária, fala-nos das “lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava”. Desta maneira, trata-se de um trabalho tecido por exímios/as tecelões/ãs que lançando mão das “linhas” das reminiscências pessoais, teceram enquanto refletiam sobre a identidade e a cultura afro-brasileira, desfazendo, assim, o tear da ‘velha tapeçaria’ que agasalhou, por muito tempo, as manobras que tinham o objetivo de tornar ínfimas as heranças históricas e culturais, tanto quanto depreciar a identidade do povo negro.

Povo negro que desembarcado nessas terras fez do Brasil, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (2010), o país com o maior número de negros/as fora do continente africano, procedente de uma ruptura populacional imposta, isto é, somos um agrupamento humano, organizado em sociedade mantido e sustentado pelo continente negro. Ainda assim, as culturas africanas permanecem desconhecidas para grande parte dos/as brasileiros/as e quando descortinadas ganham uma marca estigmatizada e subjugada, colocando, negros/as, numa posição desigual diante aos demais grupos étnico-raciais partícipes da identidade e cultura brasileira.

As mudanças oriundas da contemporaneidade têm, inevitavelmente, respingado nas velhas e retorcidas estruturas escolares, advertindo-a sobre o surgimento da diversidade cultural como fundamento estruturante da educação, rompendo, conforme Macedo (2007, p. 26), com a despropositada

“história de alijamentos e de silenciamentos de vozes advindas de segmentos socioculturais não hegemônicos [...]”. Neste ponto, evidencia-se a desigualdade racial, perpassando o arcabouço educacional brasileiro, gerando disparidades que, no contexto das escolas da roça<sup>1</sup>, são ainda mais patentes, tendo em vista os resíduos patriarcais e escravocratas de uma cultura dominante como as existentes no sertão baiano<sup>2</sup>.

Nestas escolas foi, também, destinada uma lastimável herança de precariedades no tocante a estrutura física, formação inicial e continuada dos/as docentes, propostas pedagógicas e materiais didáticos descontextualizados, entre outros. Portanto, de que maneira a prática do/a professor/a da roça ou da sede do município, poderia auxiliar na superação dos mecanismos que subjugam, violentam e negam os direitos garantidos pelas políticas públicas educacionais e curriculares? Coadunando com essa perspectiva, este trabalho nasceu de uma pesquisa-formação que procurou i) identificar como a identidade e a cultura afro-brasileira emergem nas histórias de vida, formação-profissão dos docentes da roça; ii) compreender os sentidos construídos pelos docentes a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais.

Desse modo, a realização da pesquisa fundamentou-se na abordagem (auto)biográfica realizada a partir do desenvolvimento da Pesquisa-formação, envolvendo professores/as da roça de classes multisseriadas. A pesquisa-formação foi atravessada pelos princípios da fenomenologia e da hermenêutica a fim de investigar, através das histórias de vida-formação, de que maneira a cultura afro-brasileira emerge das narrativas de professoras e professores de classes multisseriadas das escolas rurais no município de Itiúba. Partindo

<sup>1</sup> O termo roça é entendido aqui a partir da concepção de Rios (2011, p. 13), tomando como uma “‘ruralidade específica’ envolta, principalmente, na semiótica da terra”.

<sup>2</sup> Evidentemente, essa perspectiva caótica não é exclusiva da educação rural, no entanto a situação se revela mais

agravada, pois como alerta Silva (2003, p. 29): “além de não se considerar a realidade onde a escola está inserida, a mesma foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias”.

desse pressuposto, a fenomenologia auxiliou na busca dos sentidos atribuídos à diversidade e educação para a relação étnico-racial, suscitando um posicionamento reflexivo diante do que se revela a partir da interação firmada com o ‘outro’, fazendo irromper desse vínculo o encoberto e contido.

Esse estudo é um lugar em que as histórias de vida-formação-profissão docente em contextos rurais ganharam centralidade, sobretudo, porque estão imbricadas e assinaladas por uma mestiçagem de vozes silenciadas no sertão baiano. Neste sentido, metaforicamente os/as docentes teceram aqui um “tapete” de experiências de vida, com o propósito de trabalhar com a reflexividade biográfica construída a partir das categorias fundantes deste trabalho que são: a identidade, a cultura afro-brasileira e a docência em classes multisseriadas.

### **Identidade negra: entre negações e invisibilidades**

A questão da identidade negra, no Brasil, constitui hoje um tema de intensos conflitos e debates, uma vez que o lugar da negritude foi construído a partir de experiências de invisibilidades, negação e exclusão. E nessa conjuntura a identidade negra, como parafraseia Ciampa (1998, p. 16) é “morte-e-vida [...] um outro nome para identidade”. É morte, mas, é também, e, sobretudo, vida expressa naquele/a que se empenhou a escrever uma outra história, com cores vivas, festivas e vibrantes de quem passa pelo processo de reconstrução da identidade. Afinal de contas, os/as negros/as cruzaram suas histórias com as histórias daqueles/as que já estavam por aqui. Trouxeram, entre outras coisas, seus traços étnicos, suas ciências, tecnologias, identidades e culturas que foram entalhadas nas relações de poder, resistência e diferenças.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também,

[...], a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 17-18).

A superação dessa configuração exige uma longa caminhada, no intuito de criar oportunidades de diálogo sobre os desafios do ser negro e ser negra, ampliando sua consciência de identidade, reconhecendo o chão que pisa. Diante desta realidade, não se pode calar, pois o silêncio oculta o racismo brasileiro, instituindo e legitimando o silêncio institucional, o silêncio individual, o silêncio público e o silêncio privado. Silêncio que nos alcança e nos habita, convencendo-nos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional e do elegante mito da democracia racial. Mito que exercita, no cotidiano, o engano e a ilusão, escondendo sutilmente a enorme e perversa desigualdade racial do país. Lamentavelmente, o poder de ocultamento desse mito consolidou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo.

Sabemos que o Brasil é um país culturalmente heterogêneo e diverso, visto que se formou por intermédio de situações contraditórias em que entendimentos e graves divergências se atravessaram, provocando o hibridismo cultural, a mestiçagem, a criouliização e o sincretismo. Não iremos desenvolver, de maneira minuciosa, os respectivos conceitos, mas apenas, reportando-nos a Canclini (2013, p. 29) ao ressaltar que embora os conceitos sejam legítimos, quando se pretende abordar questões específicas e referentes às relações raciais, a fusão de línguas e a mistura de práticas religiosas não seriam suficientes “[...] para especificar formas particulares de hibridação mais ou menos clássicas”.

Por certo, não é tão simples explicar o processo de hibridização ocorrido aqui no Brasil, pois a sua formação deu-se em meio ao colonialismo e os benefícios financeiros, agrupações sincréticas arbitrarias, perdas e reconstituições identitárias, responsáveis pela

adaptação social diante de tamanha miscelânea. Enfim, é ainda o Brasil, um país em que prevalece a forma de preconceito, baseado na origem racial através de uma profusão de manifestações preconceituosas e discriminatórias relacionadas aos fenótipos, isto é, as nuances da cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e boca, entre outras particularidades perceptíveis e hereditárias que caracterizam uma pessoa ou uma linhagem, como por exemplo nas expressões ‘corpo negro fisicamente sujo’, ‘feio’, ‘torrado’. ‘Negro de cabelo duro’, ‘pixaim’, ‘bombril’; ‘boca de caçapa’, ‘beicho de capote’ e ‘nariz de nó de peia’ etc.

Tais questões reportam-nos a um ponto específico do memorial formativo<sup>3</sup> da **professora Clementina de Jesus**<sup>4</sup> quando, recordando passagens de sua infância e particularidades da relação familiar, ela compartilha: “Lembro-me bem que o meu pai, negro forte e não muito alto, bundudo de pernas com batatas grossas, chamava-nos de cabelos de engajo (engajo naquele tempo era a carcaça do cacho de ouricuri). Acredito que era uma forma de desabafo quando estava irritado com a gente [...]”. O fato é que se nos atentarmos a explicação da professora para a palavra ‘engajo’, descrito entre parênteses, descobriremos que se trata da ramificação seca que sustenta os frutos do ouricuri, assim como as ramificações que sustentam as uvas nos cachos. Porém, para a primeira ilustração o cacho é muito mais denso e com emaranhados de ramas bem mais compridas, desalinhas e ressequidas (quando não tem fruto) do que a segunda ilustração. Trocando em miúdos, o pai da professora Clementina, diante de um acesso de raiva, pretendia descompor as suas filhas através dos cabelos crespos. Afinal,

conforme Gomes (2010, p. 138):

Na escravidão o tipo de cabelo e a tonalidade da pele serviam de critérios de classificação do escravo e da escrava no interior do sistema escravista, ajudando a definir a sua distribuição nos trabalhos do eito, nos afazeres domésticos no interior da casa-grande e nas atividades de ganho. Assim, na relação senhor-escravo esses dois elementos passaram a ser usados como os principais definidores de um padrão estético em relação aos negros.

Apesar do pai da professora Clementina ser negro, como ela mesma enfatizou por todo o detalhamento físico, ainda assim, ele passou a propagar e atestar, ainda que de maneira obtusa, a inferioridade racial do negro por meio do cabelo crespo das filhas. No entanto, o enfoque dessa reflexão é tomado a partir da compreensão desse episódio através da perspectiva da professora que, reconhecendo as características da raça negra no seu progenitor, identifica no crespo dos seus cabelos, respingos da herança racial negra. Entretanto, ao tentar abrandar e mitigar o conteúdo do discurso do pai, Clementina ignora a naturalização da expressão racista que permeando as relações e impregnando as estruturas étnico-raciais, reproduziu no seu próprio inconsciente a abstração de que tudo parece normal, deteriorando a percepção de que, como o pai, também incorpora expressões com carga pejorativa quando se refere ao povo negro.

Obviamente esse impulso aviltante vem determinado e comprovado pela ideologia do branqueamento, isto é, a maneira de pensar a partir da égide do racismo, ditando a regra de que o que é apropriado e formoso é branco e tudo o que pernicioso é negro, estabelecendo, desse modo, a supremacia de uma aparência física mais

<sup>3</sup> Os memoriais são oriundos das histórias de vida e da trajetória profissional desses/as professores/as, provenientes do Ateliê (auto)biográfico desenvolvido ao longo da Pesquisa Formação que compôs uma das etapas da elaboração desta pesquisa.

<sup>4</sup> Para evitar possíveis constrangimentos ou qualquer situação vexatória na publicização das histórias/narrativas de vida foi mantida a confidencialidade dos seus

respectivos nomes, substituindo-os por nomes de homens e mulheres negros que notadamente entregaram suas histórias individuais para a resistência negra e, por consequência, tornaram-se emblemáticos exemplos contra a escravidão e a colonização do passado.

próxima da raça caucasiana, as feições comuns a todos os europeus, na qual se destaca o cabelo, e exerce a impiedosa tendência que atrofia a identidade do/a negro/a.

[...] o sujeito negro [...], através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com a propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta traspor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1983, p. 3).

Sendo assim, o/a negro/a considerado/a uma raça bárbara, vítima da opressão e dos efeitos da alienação e hipnotizado pelo fetiche do branco, ele, o negro, ver-se condenado a negar tudo aquilo que contradiga o mito da brancura. Portanto, o caráter dúbio e ambíguo do mestiço, revela-nos a existência do preconceito que ‘tolera’ a mestiçagem considerando, no processo de hibridização do negro com o branco, a possibilidade de se tornar ‘agente de civilização’, pois quanto mais o negro/a negra se avizinha ao branco pela cor da pele, pelos traços do rosto, nariz afilado, cabelos e lábios finos, maiores as probabilidades de ser aceito/aceita.

Indubitavelmente, a população negra tem sido imolada por uma profusão de imagens negativas forjadas em diferentes tempos, espaços e meios, ocasionando a privação e violação dos seus direitos. E foi a essa profusão que, ainda criança, o **professor Luís Gama** esteve submetido: “[...] sempre ouvia algumas brincadeiras de mau gosto com negros, como: [...] ‘negro não é gente’, ‘negro quando não suja na entrada, suja na saída’ entre outras formas de discriminação”. O professor reconhece no seu discurso que tais “gracejos” por ele presenciado, significam injúrias abusivas que expõem o verdadeiro rosto do racismo, muito embora esteja mascarado pelo artifício sutil da chacota e deboche com é o caso do provérbio de uso

quotidiano ‘negro não é gente’, afinal, como denuncia Fanon (2008, p. 182), negros são “homens-máquinas-animais”. Era essa máxima também alardeada pelo Racismo Científico e outras correntes de pensamentos racistas do século XIX que pretendiam justificar o projeto de interferência na reprodução humana, para eliminar raças ditas inferiores, pois para estes cientistas só com uma casta pura é que uma nação teria condições de desenvolver-se.

As ideias racistas e deterministas das Teorias Raciais foram bem acolhidas e introduzidas no Brasil no fim do século XIX e permaneceram de maneira vigorosa até o fim da Primeira República em 1930. Os discursos racistas travestidos de cientificidade foram apregoados e legitimados por instituições brasileiras de renome que associavam ao/a negro/a ou mestiço/a, à ‘indolência’, à ‘inferioridade’ racial, à ‘degenerescência’ e às mazelas da nossa sociedade. As epidemias, os transtornos psiquiátricos e criminalidades eram todos oriundos de uma raça de traços e anatomia bestial e selvagem, corrigir esse equívoco era necessário para alavancar o país.

No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer [...], do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. [...] A cor de sua pele [...], é negra. Todos os mal-entendidos provêm deste quiproquó (FANON, 2008, p. 163).

A percepção trazida por Fanon demonstra o quanto a imagem do/a negro/a é menosprezada, ademais torna público a visão que interioriza o/a negro/a no calabouço do ‘inconsciente coletivo’. Tal circunstância alcança tanto o/a branco/a quanto o próprio negro/a, ambos/as registram o estado de inferioridade, pobreza e miséria, ignorando e evitando a história que ajuda a compreender essa opressão vitimizadora da população negra como resultado de algo que se

iniciou num sistêmico processo, transpassado por todos esses séculos. Essa conjuntura subalternizada que embaraça a negritude diante das representações depreciativas irrompe também no discurso da professora Carolina de Jesus.

Meu avô era um senhor alto, branco e muito rígido. Minha avó uma senhora religiosa, branca, mandona e de poucos afetos. Os dois tiveram oito filhos, sendo quatro homens e quatro mulheres, uma dessas mulheres é negra. Muitos familiares comentavam que os próprios pais a tratavam de maneira diferente, as reclamações e o trabalho era sempre maior para ela. Lembro-me de um dia que vivenciei minha vó cuspiendo dentro de um prato de comida e pedindo para minha tia fazer novamente, pois ela não fazia nada que prestava. Minha tia saiu chorando para cozinha sem dizer nada. Eu, uma criança, fiquei perplexa me perguntando porque ela era tão passiva e não reagia aquela situação. Minha tia cuidou deles até o final de suas vidas, atualmente ela mora sozinha, não casou e não teve filhos.

As memórias da Professora Carolina integram resquícios do tempo escravista, em que ‘trabalhar é pra negro’, em que se estabelece ao pretume da cor o rançoso contexto servil onde o negro era a ‘besta de carga’. A tia negra preterida pela mãe, enxovalhada pelos escarros da indignidade e degradação representa com exatidão o que Fernandes (1972, p. 207) chama de “o mais baixo *status* da hierarquia social”. O autor nos oferece ainda um fragmento de como o folclore brasileiro compila e confirma, em sua tradição oral, a existência desse paralelismo através do trocadilho racista que diz: “O negro é burro de carga // O branco é inteligente // O branco só não trabalha // Porque preto não é gente” (FERNANDES, 1972, p. 206).

Definitivamente o dimensionamento da questão racial é atravessada pelo imaginário popular, passando pela literatura indo para a educação, tornando-se, em alguns casos, um depósito fecundo do típico pensamento

racista à brasileira. Nesses casos, é possível aprender a ultrajar, repulsar, restringir, contradizer com propósito, intento e ânsia terminantemente por causa da raça, cor, origem, nacionalidade, gênero, geração, sexo e crenças. Por conseguinte, não se pode enxergar tal situação como apenas uma maledicência, um deslize ou engano mal compreendido, pois no fim das contas a reprodução jocosa e deliberada produz um enfeito perverso. Durante muito tempo, a inexistência de uma reflexão na educação brasileira acerca das relações raciais, por exemplo, no planejamento escolar, impossibilitou a promoção de relações interpessoais respeitáveis e equânimes entre aqueles/aquelas que compõem o cotidiano da escola.

Com relação aos alunos negros, ressalta-se que há uma nítida associação entre apelidos e a referência à inscrição racial. Ao se referir à cor da pele através dos apelidos, se destacam marcas raciais, traços de identificação de um determinado grupo racial, mecanismos que vão permitir o enquadramento do sujeito objetificado. Alunos negros são constantemente reduzidos em sua nomenclatura a características e metáforas que possam circunscrevê-los racialmente (GENTILI, et al, 2011, p. 15).

Essa indiferença no tocante à influência que o racismo, o preconceito e as discriminações raciais têm nas diversas instituições educacionais favoreceu a afirmação dos fenótipos enquanto diferenças entre negros e brancos, compreendidos como desigualdades naturais. Mais do que isso, engendraram os/as negros/as de acordo com sinônimos chulos. Por consequência, o silenciamento da escola com relação ao racismo habitual não só atravancou a aprendizagem de alunos/as negros/as e brancos/as nas escolas brasileiras, como também os abruteceram, impedindo-os de serem pessoas verdadeiramente libertas das hostilidades, dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outras mazelas.

[...] a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

As reflexões apresentadas pela autora remetem-nos ao passado, onde é possível identificar a precariedade da escolarização dos negros brasileiros, pois é certo que olhando o passado, entendemos aquilo que o presente revela com veracidade. Afinal, eram os negros/as sobretudo os/as africanos/as escravizados/as, proibidos/as de aprenderem a ler e escrever, sendo impedidos/as de frequentarem as escolas, quando estas existiam. E se tivessem a permissão e o “privilégio” de terem os/as seus filhos/as acesso as lições catequéticas dos jesuítas, seria apenas com o intuito de mantê-los submetidos ao austero controle de seus senhores missionários, portanto um propósito muito distante de algo que objetivasse efetivamente a mudança do destino dos cativos.

Assim, estabeleceu-se para os/as negros/as e mestiços/as um processo contraditório de ‘inclusão e exclusão’ à cidadania brasileira, isso por intermédio da educação. Inclusão pelo princípio da igualdade republicana, mas na

prática imperavam as ressalvas, pois a educação definia a instrução necessária para a participação efetiva da cidadania, tal como o direito ao voto. Por não estarem os/as ex-escravizados/as inseridos/as na cultura letrada, visto que não havia um sistema escolar para todos/as, negavam-lhes a real liberdade e igualdade. Esse acesso diferenciado a cidadania brasileira, significava, entre outras coisas, a consolidação das desigualdades sociais. Diga-se de passagem, desigualdades relativas à educação que teve como consequência as dificuldades dos negros e seus descendentes de encontrarem dignidade a parir da conquista de emprego, renda e maior qualidade de vida.

### **Educação e relações étnico-raciais: a Lei nº 10.639/2003<sup>5</sup>**

No que se refere às relações étnico-raciais, a história e a educação sempre estiveram interligadas no processo de negação e afirmação construídas para e pelos/as negros/as. Estes/Estas não fazendo parte do universo letrado não se resignaram com a exclusão que lhe foi imposta, organizando movimentos de luta e resistência ao longo da história. Os negros conquistaram o direito ao trabalho livre, o direito ao livre culto de suas religiões, o direito de constituir família, de viver fora de tutelas. A luta, contudo, se assentou pelo viés da autoafirmação da identidade negra.

Sendo assim, a educação formal, estabelecia-se como marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro, constando nas pautas de lutas os esforços em denunciar e destacar a carência de diretrizes que objetivassem a orientação e a formulação de projetos comprometidos na valorização da história e cultura dos/as afro-brasileiros/as e dos/as africanos/as, como também propusessem o envolvimento com as práticas pedagógicas a partir das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem encaminhar.

<sup>5</sup> A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, passando a vigorar acrescida do art. 26-A que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino

fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Coerentemente com o protagonismo negro no cenário político e em suas estratégias de promover uma educação antirracista, o Estado brasileiro vem formulando ações no sentido de prover políticas e programas para valorização da identidade e cultura dos povos negros, assinalando um quadro de intenções que visam a erradicação da discriminação racial, pois de acordo como o grifo de Cavalleiro (2006, p. 16):

A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência.

Por isso, com a publicação da Lei nº 10.639/2003 reconhece-se a necessidade de se inserir ações afirmativas no currículo oficial da rede de ensino, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Assim, deve-se levar em conta que, conforme sinalizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41):

Embora tenha sido muito salientado o papel de reprodutora de mecanismos de dominação e exclusão, atribuídos historicamente à escola, cabe lembrar que potencializar suas possibilidades de resistência e transformação depende também, ainda que não exclusivamente, das opções e das práticas dos educadores.

Compreendemos que a educação tem a missão de disseminar o respeito e a promoção da equidade humana em resposta a lei que nos garante a igualdade, repudiando a distinção de qualquer natureza, assegurando a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Art. 5º, do capítulo 1º, dos direitos e deveres individuais e coletivos – Constituição da República Federativa do Brasil). Sendo, obrigação do Estado proteger as

manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e dos demais agrupamentos inseridos no processo civilizatório nacional (Art. 215, seção II da cultura, inciso primeiro da atual Constituição da República Federativa do Brasil).

Com relação a lei nº 10.639, é importante esclarecer que ela determina a inclusão e permanência, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da efetivação do temário *História e Cultura Afro-Brasileira*. Bem como, a Lei 11.645, sancionada no dia 1º de março de 2008, que obriga os estabelecimentos de ensino da rede particular e pública inserir o estudo da *História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil*. Sendo assim, reconhecendo e valorizando a contribuição cultural, histórica, científica dos/as negros/as e índios, com sua maneira de ver e interagir com o mundo. De fato, essas leis configuram-se como um ganho, mas sobretudo, como uma conquista resultante da atuação histórica dos movimentos sociais.

No que se refere à formação de professores/as, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em um dos seus encaminhamentos, refere-se à introdução da formação de professores/as pelas seguintes perspectivas:

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 (BRASIL, 2005, p. 23).

Por isso, a formação de professores/as deve ser encarada como uma das principais metas das políticas públicas governamentais,

bem como das ações empreendidas por instituições de fomento educacionais. Nesse sentido, a narrativa do **professor Luís Gama** ratifica e denuncia a segregação dos estudos referentes às relações étnico-raciais quando ele, rememorando, afirma que: “[...] durante toda minha formação, não foi abordado, nas instituições que estudei, sobre a identidade e a cultura afro-brasileira”. Tal omissão, concernente ao estudo da identidade e cultura afro-brasileira, ganha longevidade deixando o passado para se instalar também no presente das salas de aula de professores/as que não conseguem fazer de suas práticas pedagógicas, exímias oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada do povo negro.

Meus avós paternos eram negros de traços bem chegados ao povo africano [...]. Minha família é negra, alguns mais outros menos, contudo não havia conversas entre eles sobre a negritude, apenas se consideravam com eram [...]. Mas, em todo esse tempo [ensino fundamental] eu não ouvi falar em cultura africana ou cultura afrodescendente, foi um discurso sobre o qual não tive acesso. [...] no segundo grau, ouvi falar um pouco sobre a cultura negra, porém ainda não compreendia sobre o assunto. Depois que terminei, fiz o vestibular da UNEB 2000<sup>6</sup>, [...] só assim tive a oportunidade de conhecer e estudar a cultura afrodescendente e também passar um pouco para os meus alunos, mesmo assim não foi um estudo que me deu segurança para trabalhar especificamente com essa cultura. (Professor Milton Santos)

A fala do **professor Milton Santos**, além de coadunar com o depoimento do professor Luís, no aspecto da abordagem da questão racial como algo ‘sobre o qual não se teve acesso’ e quando se teve fora de maneira insipiente, também nos endereçou a afirmação de que ser

professor implica um corpo-a-corpo constante com a vida dos outros e com a sua própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha, pois o espaço escolar impõe desafiantes instigações tanto para o/a aluno/a quanto para o/a docente. São provocações que despontam na rotina de nossas escolas, pressupondo que o/a docente tenha que se servir das suas salutares experiências de vida, mas que são insuficientes. Por conseguinte, torna-se necessário a ampliação contínua da nossa condição de aprendentes, dispendo-nos a conhecer melhor o mundo, a nós mesmos e os outros.

Definitivamente, ainda é preciso investir maior esforço para que seja possível realizar um salto significativo no intuito de minorar o fosso histórico, responsável, entre tantas coisas, pela ausência de políticas de acesso, permanência e de qualidade na educação dos/as negros/as no Brasil. Logo, o que pretende a lei nº 10.639 é devolver o direito dos/as negros/as de se reconhecerem partícipes da cultura nacional, expressando livremente suas próprias concepções de mundo, manifestando com autêntica autonomia seus pensamentos.

Os/as descendentes de africanos, europeus, asiáticos e dos povos indígenas precisam encontrar na escola condições de terem suas histórias, culturas, identidades reconhecidas e valorizadas. Nesta perspectiva, a escola deve ser produtora de conhecimentos, posturas e valores que se proponham integrar todos e todas, igualmente, respeitando o direito a alteridade e rompendo com a prática que, muitas vezes, insiste na negação do ‘outro’ como ser humano. Isso exigirá condições materiais das escolas e formação adequada dos/as professores/as. Desse modo, em quais condições estará o/a docente diante do compromisso em corresponder ao cumprimento de leis importantes como a de nº 10.639/2003? Como estabelecer novas maneiras de trabalhar as relações étnico-raciais, contribuindo com a valorização da cultura negra

<sup>6</sup> O Programa REDE UNEB 2000 é como ficou popularizado o Programa Intensivo de Graduação

desenvolvido pela UNEB desde 1998, em parceria com as prefeituras municipais de várias regiões do Estado da Bahia.

como forma de fortalecer os sujeitos negros? E como realizar estas discussões articuladas com a formação e as práticas pedagógicas dos/as professores/as das escolas rurais?

resolvida com decisões de ordem política.

É neste sentido que buscamos com o desenvolvimento da Pesquisa-formação com professores/as negros/as compreender como eles/elas articulam, a partir das histórias de vida-formação-profissão, as questões étnico-raciais com as práticas docentes realizadas em classes multisseriadas de escolas rurais. Interessamo-nos, especificamente, neste estudo entender esta realidade vivida nas escolas rurais, uma vez que este tem sido um modelo invisibilizado de atuação docente, assim como os processos de formação de professores/as chegam tardiamente ou são trabalhados de forma generalizada, sem considerar o contexto em que estes sujeitos atuam.

Podemos observar estes aspectos a partir da fala do **professor Manuel Querino** ao salienta a necessidade de atrelar essas atividades a projetos pedagógicos contextualizados e que valorizem a temática das relações étnico-raciais, evitando práticas pontuais e localizadas numa demarcada época do ano como maio e novembro:

De um tempo para cá aconteceram algumas mudanças na minha escola. Então, eu fique com alunos de educação Infantil ao terceiro ano e passei a trabalhar a identidade e a cultura afro-brasileira, mas por serem séries iniciais eu não aprofundo muito no assunto, mas não deixo de trabalhar sobre culturas, preconceito, racismo, através de pinturas, colagens, das datas comemorativas,

leituras de comentários e histórias relacionadas a cultura negra.

Dessa maneira, o professor enfatiza a necessidade que este trabalho aconteça permanentemente, atentando para problemas relacionados ao racismo levantados no cotidiano escolar das classes multisseriadas. O relato do professor chama atenção para um elemento fundante do desenvolvimento do trabalho pedagógico em classes multisseriadas que acontece com a organização dos discentes em diferentes níveis de aprendizagem, com a diversidade de faixas etárias e de níveis de conhecimento diferentes. Ele traz em seu relato a reflexividade biográfica ao enfatizar que as questões étnico-raciais atravessam os diferentes tempos e espaços em que a formação dos seus/suas alunos/alunas acontece.

O professor Luís Gama também relata acerca da sua experiência com a temática identidade e cultura afro-brasileira na formação voltada para a multisseriação, apresentando o contato inicial com a temática:

Comecei a ver e estudar a temática identidade e cultura afro-brasileira a partir de 2010 com as formações do Projeto CAT (conhecer, analisar e transformar) e o Projeto Baú de Leitura<sup>7</sup>. Assim, conheci alguns livros, como: *Menina Bonita do Laço de Fita*, *Cabelo de Lelê* e o filme *Vista a minha pele*<sup>8</sup>, entre outros textos e livros. Só então, comecei a ver essa questão da identidade e valores étnicos de outra maneira. No entanto, essa temática ainda é nova para mim.

Nestes relatos pudemos perceber que os/as docentes tiveram acesso a temática por

<sup>7</sup> Os projetos citados pelo professor Luís são mantidos pelo Movimento de Organização Comunitária - MOC em funcionamento desde outubro de 1967. É uma entidade civil, de direito privado, para fins filantrópicos e não econômicos, de caráter beneficente, educacional, voltado para o desenvolvimento sustentável da sociedade humana. A entidade prioriza ações no campo da incidência em políticas públicas, participação social, convivência com o Semiárido, agroecologia, relações sociais de gênero, economia solidária, educação do campo contextualizada,

soberania e segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento sustentável, direito à comunicação, entre outros.

<sup>8</sup> O filme *Vista a minha pele* é do diretor Joel Zito Araújo, lançado em 2003. Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, pois a história é invertida, isto é, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Um significativo material para a discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula.

outros caminhos formativos que os/as conduziram de forma mais aproximada da realidade rural em que estavam inseridos/as, uma vez que as formações voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003 no município em que trabalhavam manteve-se distante ou foram apresentadas a partir de um modelo de prática pedagógica urbanocêntrica. Diante desta realidade, um dos objetivos da pesquisa-formação realizada para fundamentar esta pesquisa foi inserir os/as professores/as em alguns debates indispensáveis para a compreensão da categoria teórica identidade e cultura afro-brasileira levando em consideração as vivências com o espaço rural. Diante disto, foi produzido o projeto de intervenção pedagógica intitulado *VEJAM COMO SOMOS PRETOS, PRETA, PRETINHA* para ser aplicado nas turmas multisseriadas, cujos resultados foram relatados pela professora Francisca:

Os alunos mostraram não conhecer quase nada referente a África, ou seja, uns nem sabiam nada. Alguns tinham em mente que era um país de onde vieram os negros escravizados e que lá só existia pobreza. Minha maior dificuldade foi quando começamos a falar dos negros que foram escravizados, pois o preconceito por parte dos alunos ainda é muito grande, principalmente quando se toca no assunto.

É importante salientar que as formas de discriminação e preconceito de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali, por isso a professora Francisca expõe a situação dando ênfase a questão que, entre outras razões, é decorrente do desconhecimento ou insipiência de determinados conhecimentos, como nos relata a professora Carolina:

Acredito na escola que transforma vidas. Por isso faço questão de trabalhar temas que ajudem nas reflexões, desenvolvendo nos estudantes o seu pensar e o seu escutar. A semana que trabalhei com esse projeto, foi vivenciada posturas e atitudes surpreendentes. Fiquei emocionada com alguns discursos. Mas, também chocada, pois quando se fala de algo que envolve

peças parte para o lado das emoções, onde todos querem falar algo que viveu sobre o assunto. Então, depois de uma atividade um aluno fez a seguinte declaração: “Eu acho que os negros são feios. E eu tenho coragem de dizer. Tem gente que finge para ser educado”.

O discurso do aluno da professora Carolina coloca-o na condição de vítima de uma história brasileira forjada, onde os heróis, ou melhor, os principais personagens são marcadamente branco-europeus. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista e etnocêntrico, em detrimento da historicidade dos/as negros/as que tem subtraída, da história oficial, suas lutas de resistências, os registros das genuínas contribuições na produção das riquezas do Brasil e os conhecimentos advindos dos/as negros/as africanos/as.

Os professores Chica e Milton nos trazem as mudanças que percebem com a inserção da discussão das relações étnico-raciais na escola:

Hoje tenho uma outra visão em relação a cultura afro-brasileira, estamos tentando mudar essa concepção, já trabalhamos bastante com projetos voltado realmente a nossa cultura. Estamos querendo mostrar aos nossos alunos quem realmente somos e de onde viemos, eles entendem que através da nossa cultura muitos do que temos e vivenciamos vêm dos negros. Acredito que tudo o que sei não aprendi como aluna, e sim em minha prática como professora. Leciono há onze anos em uma escola multisseriada, hoje tem mais materiais disponíveis para se tratar desse assunto, mas vou lhe ser sincera: ainda é muito difícil trabalhar esse tema, pois ainda há um pouco de preconceito por parte de alunos, pais, e até mesmo por parte da sociedade, mas venho tentando da maneira que posso. (Professora Chica da Silva)

Fiquei muito grato com as descobertas [acerca da identidade e cultura afro-brasileira] depois de muitos anos trabalhando na educação, pois não sabia quase nada sobre o assunto, hoje conheço um pouco, na escola em que leciono houve até um seminário sobre a

cultura africana. (Professor Milton Santos)

Apesar dos relevantes avanços e dos “materiais disponíveis para se tratar desse assunto”, como destaca Chica, o/a docente precisa superar a insegurança causada pelo pouco conhecimento sobre a temática, acentuado por Milton. Assim sendo, os cursos de formação de professores/as precisam analisar as relações sociais e raciais no Brasil, promovendo o estudo teórico de conceitos, tais como: racismo, discriminação, intolerância e multiculturalismo, subsidiando as práticas pedagógicas com a utilização de materiais, possibilitando a reeducação das relações étnico-raciais.

A vinculação de artefatos visuais<sup>9</sup> mantém uma relação estreita com as questões identitárias, uma vez que, mediadas pelos aparatos e veículos, nesse caso os livros didáticos influencia, “retrata”, redimensiona, ergue e edifica, ao passo que também ocasiona a ruína e desmoronamento das identidades, demonstrando que, definitivamente, as representações imagéticas não são construídas aleatoriamente, mas que estão a serviço de uma experiência visual encharcada de intencionalidades, tendo como alvo a subjetividade humana. Trata-se de uma travessia pelas experiências culturais, identitárias e quiçá pelas “consistentes” convicções, ocasionando paulatinas transformações, e muito em razão disso nos reconhecemos e nos reconstruímos no liame com o ‘outro’. A natureza relacional da identidade é o cerne onde residem os nossos sentimentos, pensamentos e ações, posto que, em conformidade com Ciampa (1998, p. 34), “é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas”.

Nessa dinâmica de apreender as imagens representativas do ‘outro’, muitas vezes expostas como ícones padronizadores, impondo o corpo perfeito, o cabelo ideal, as medidas exatas e o

comportamento aceitável; faz com que nos percebamos diferentes desse ‘outro’ e isso, ao passo que é “positivo”, no aspecto de que ‘ver e si vê’, expõe nossa individualidade, nossas diferenças. No que se refere ao fazer dos/das professores/as sobre a temática das questões étnico-raciais, a **professora Carolina** apresenta uma experiência que fez com seus alunos/as:

Em 2013 causei um burburinho na fazenda que eu trabalho, quando resolvi criar um boneco de pano negro para visitar as famílias, para que cada uma colocasse uma parte do vestuário do mesmo. Ouvi comentários horríveis por parte dos pais que muitos estudantes me relatavam, percebi que o preconceito está nos adultos. As crianças que têm atitudes preconceituosas aprenderam com os pais. Acho admirável o carinho que eles têm com o boneco que eles chamaram de Cirilo. Em 2014, Cirilo ganhou até uma irmã - Maria Joaquina - que compõe o nosso cenário lúdico para tratarmos de um assunto tão polêmico para alguns. Cirilo estará retornando em novembro de 2015 com suas peripécias para falar de consciência negra.

Existem dois importantes aspectos a serem enfatizados nesta experiência. O primeiro é concernente ao ‘cenário lúdico para tratar de assuntos tão polêmicos e para falar de consciência negra’ o que torna o trabalho da professora em concordância com o ensino e sua relação com a Identidade e Cultura Afro-brasileira. O segundo concerne ao fenômeno sinalizado pela professora, logo após a atividade a partir do ‘boneco negro’, em que ela pôde ouvir a voz em coro dos pais, reproduzido pelos/as alunos/as, explicitando a discordância em participar da incumbência de vestir o ‘boneco Cirilo’. Nesse caso, a marca da diferença negra invisibilizada pelo racismo começa em casa, sublinhando no ‘boneco Cirilo’ a cor negra com base na definição inferiorizante, primitivista e

e compreendemos o outro”.

<sup>9</sup> O termo artefato visuais é compreendido, neste trabalho, a partir da compreensão Sardelich (2006, p. 463), quando nos explica que: “artefatos visuais constituem veículos perfeitos para descobrirmos como percebemos a nós mesmos e compreendemos o mundo, e como percebemos

mitológica do/a negro/a recebida como herança de uma sociedade que tem rebocado o/a negro/a ao claustro da humilhação e do preconceito. Logo, o racismo é responsável, entre outras coisas, pela deformidade e alienação da realidade, favorecendo a constituição da autorejeição, da crise identitária e aversão à pertença racial. Por exemplo, a professora Clementina de Jesus exemplifica algumas situações em suas turmas:

O preconceito racial está cotidianamente dentro e fora da sala de aula por parte dos alunos, não todos mais a maioria, desde a pré-escola que crianças já recusam pegar na mão do colega, sentar juntos ou até mesmo brincar, isto porque, o colega apresenta deficiência, sofre obesidade, usam até apelidos depreciativos. Assim também agem muitos outros, de séries mais avançadas, e isso não acontece por falta de trabalho com o assunto, pois estamos sempre buscando vários textos ou encenações quanto à cultura negra. Mas, está difícil educá-los sobre os perigos do preconceito racial, porque diante do que se vê, grande parte vem do seio familiar e, por esse motivo, torna-se difícil de educá-los [...]. (Professora Clementina de Jesus)

Daí a insistência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobre a necessidade de investir na formação dos/as professores/as, mobilizando-os/as e instigando-os/as a buscarem nas questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, uma oportunidade para transformar a escola, por meio de estratégias pedagógicas, em um lugar que, de fato, reconhece a diversidade humana e valoriza a sua pluralidade cultural. As diretrizes não estão exclusivamente provocando e conclamando os/as professores/as a apenas discutir a inserção da temática identidade e cultura afro-brasileira nos currículos. É algo que vai além desse propósito, pois espera alcançar a formação docente pelo viés da subjetividade, convidando-os a refletirem numa perspectiva que transcenda

a tradicional prática de ensinar ‘aquele que, em tese, não sabe’, e assim, possam assumir uma prática a partir de contextos multiculturais, onde se encontram questões referentes às identidades étnicas.

Para Leiro (2012, p. 23) “o processo que caracteriza a formação docente e o projeto explícito de produção cultural, como um fazer educativo intencional, resulta em grande medida de transformações ocorridas na vida [...] em diferentes tempos”, suscitando, desse modo, novas preocupações educativas, como é o caso da escola e a necessidade de incorporar no seu cotidiano a valorização da cultura afro-brasileira. Mas, para isso, a formação docente deve, como destaca o autor, “produzir outro percurso, de formação, de conscientização e de superação de uma dada hegemonia” (p. 30) que rechaçou os elementos basilares da identidade negra, omitindo a história, a cultura, a personalidade, a capacidade intelectual e o valor estético do negro, pois, ainda que tantas vitórias e avanços sejam realidades, o preconceito racial se alicerça na escola, através da recusa mais pungente ou do incômodo discreto em oferecer informações que elevem a autoimagem, a autoestima dos negros, promovendo o respeito, a convivência e o reconhecimento por parte de todos/as com relação à importância da população negra.

Nesse sentido, é preciso que os/as docentes estejam constantemente inseridos/as em momentos formativos que ocasionem o afastamento da prática pedagógica homogeneizante em detrimento do reconhecimento da diversidade étnico-racial que se apresenta como grande desafio a revitalização da dignidade dos povos negros.

### **Derradeiras e remanescentes palavras**

A pesquisa-formação revelou o quão distantes estão os/as docentes de classes multisseriadas dos estudos, leituras e materiais pedagógicos que auxiliem na prática educativa no tocante as identidades e cultura afro-brasileira, no que se refere à formação específica e continuada voltada para a implementação da

Lei 10.639/2003.

Com efeito, a prática dos/as docentes da roça de classes multisseriadas carece de experiências reflexivas sobre uma educação antirracista, como promoveu o Ateliê (auto)biográfico, no intuito de oportunizar a compreensão dos sentidos construídos a partir da relação entre educação e questões étnico-raciais, pois a imersão nas memórias e a retomada pela narrativa indicam perspectivas formativas genuínas.

As reproduções da identidade e cultura dos povos negros que emergiram das histórias de vida-formação-profissão dos docentes da roça foram desveladas nas relações familiares, na inicialização escolar e por todo o percurso da educação básica, culminando nos espaços intrínsecos e formativos da profissão docente. Estes fatos vividos pelos/as docentes concernente ao estudo da identidade e cultura afro-brasileira ganharam longevidade, deixando o passado para se instalar também no presente das salas de aula no momento em que não conseguiram fazer de suas práticas pedagógicas, exímias oportunidades para o desencadeamento de processos afirmativos das identidades e da historicidade negada do povo negro.

Por fim, refletimos, debatemos e dialogamos em torno da negação e submissão do ser negro/a na nossa sociedade e como isto afeta o fazer pedagógico na Educação Básica, sendo necessário o reconhecimento da história de vida de cada um/uma para a construção de outras histórias de formação e profissão atravessadas por ações que mobilizem ações equânimes no cotidiano das escolas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – pluralidade cultural e orientações sexuais. Temas transversais*, Brasília, v. 10, p. 1-126, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria Especial de Política de

Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPIR, 2005.

\_\_\_\_\_. Assembleia nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 13-26.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 11-18.

CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COLASANTI, M. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.

GENTILI, P. et al. *Educação e população afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas*. Madrid: Fundación Carolina – CeALCI, 2011.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

LEIRO, A. C. R. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisas. In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 23-37.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007.

RIOS, J. A. V. P. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, mai./ago. 2006.

SILVA, M. do S. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2003. p. 29-51.

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