



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDUC  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

**ETNICIDADE AFROBRASILEIRA: PERCEPÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO E  
DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS COTIDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

CAMPINA GRANDE – PB

NOVEMBRO, 2011

ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

**ETNICIDADE AFROBRASILEIRA: PERCEPÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO E  
DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS COTIDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
Monográfico apresentado ao  
Departamento de Educação da  
Universidade Estadual da Paraíba –  
UEPB, como requisito para integralização  
curricular do Curso de Licenciatura em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Ms. Margareth Mara de Melo.

CAMPINA GRANDE – PB

NOVEMBRO, 2011

O48e

Oliveira, Ana Paula Gomes de.

Etnicidade Afrobrasileira [manuscrito]: percepções acerca do currículo e da formação docente nos cotidianos do curso de pedagogia./ Ana Paula Gomes de Oliveira. – 2011.

77f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ma. Margareth Maria de Melo, Departamento de Educação”.

1. Formação docente. 2. Etnicidade. 3. Currículo. I. Título.

21. CDD 378.007

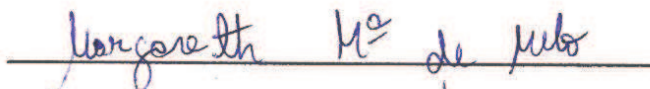
ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

**ETNICIDADE AFROBRASILEIRA: PERCEPÇÕES ACERCA DO  
CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS COTIDIANOS DO CURSO  
DE PEDAGOGIA**

Aprovada em 29/11/11.

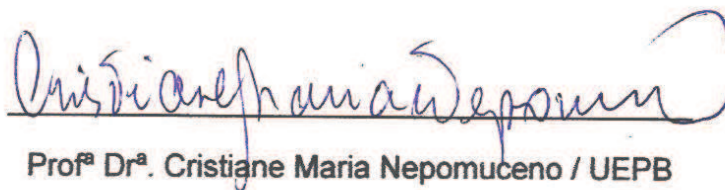
Nota: 10,0.

**BANCA EXAMINADORA**



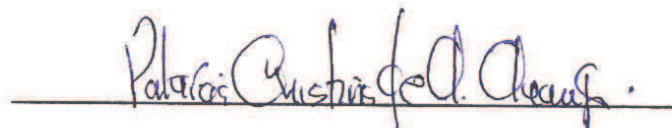
Profª Ms. Margareth Maria de Melo / UEPB

Orientadora



Profª Drª. Cristiane Maria Nepomuceno / UEPB

Examinadora



Profª Drª. Patrícia Cristina Aragão Araújo / UEPB

Examinadora

A Deus, meu esconderijo secreto.  
A meus pais, meu suporte, meu auxílio.  
A meus familiares e amigos pelo encorajamento.  
Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos às pessoas importantes que contribuíram para que esse ciclo se cumprisse.

A Margareth, minha orientadora. Modelo de mulher e docente que me honra com seu conhecimento, competência, paciência e carinho. Por ter estudado e caminhado ao meu lado nesse trabalho e em tanto outros momentos. Entre mergulhos e descobertas devo a ela me enxergar afrodescendente.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em colaborar com este trabalho.

A Cristiane, examinadora. Por ter estimulado em mim o compromisso e a dedicação com a Educação. A quem com generosidade apresentou-me caminhos para produção do conhecimento e oportunizou-me novos horizontes. Suas sábias palavras sempre foram direção para meus projetos de vida.

A Patrícia, examinadora. A quem soube com ternura, alegria e sabedoria: ensinar e cativar. Saberes e fazeres enriquecedores proporcionou-me nesse curto tempo de convivência.

As professoras e aos professores. Aqueles que são alicerce da Educação que pretendo propagar e promover a meus alunos e alunas.

As amigas do Curso de Pedagogia. Aquelas conquistadas nos cotidianos do Curso, especialmente, as alunas da Turma 2008.1 com as quais vivenciei momentos marcantes e inesquecíveis.

As amigas especiais: Amanda, Cassia, Carol, Cris, Jackeline, Joselma, Nath, Léa, Marci, Patrícia, Rita, Rosângela, Roseane, Rosemeire, Veridiana, Taíssa, Thyara e tantas outras.

A minha família. Encontrei a motivação para os estudos primeiramente em meus pais: Manoel e Margarida. A meus irmãos: Natanael e Roberto e sobrinha: Vitória, essenciais em minha vida.

A **Deus** que me cinge de força e aperfeiçoa o meu caminho.



*A cor universal é negra  
pela ausência e essência  
da absorção do corpo  
É delito conflito  
abjeto em nós*

*A cor ausente de luz negra  
pluraliza o verbo  
Colori o infinito  
em perfeito vazio  
em tempo espaço universo.*

*(Jorge Amâncio)*

## RESUMO

O presente trabalho é uma produção de conclusão de curso que discute como emerge a etnicidade afrobrasileira nos cotidianos do Curso de Formação Docente. O lócus da investigação foi o Curso de Pedagogia da UEPB-Campus I. A finalidade deste trabalho é apresentar os resultados das pesquisas de iniciação científica intituladas: “Racismo na Formação Docente” e “Etnicidade Afrobrasileira e Formação Docente”, acontecidas respectivamente entre os períodos de 2009-2010 e 2010-2011. As pesquisas supracitadas objetivaram uma análise da temática étnica afrobrasileira nos cotidianos do atual currículo do Curso de Pedagogia da UEPB-Campus I. Especificamente, investigamos os diversos componentes curriculares acerca da etnicidade afrobrasileira, bem como, identificamos e percebemos as questões étnicas afrobrasileiras na prática pedagógica e por fim, verificamos a contribuição de estudos a respeito da temática afrobrasileira para formação docente e propagação de uma pedagogia antirracista. Metodologicamente trabalhamos com a Pesquisa Dos/Nos/Com os Cotidianos, a mesma utilizada nos projetos de pesquisa, permitindo um intenso mergulhar nas questões a serem discutidas e desvendadas, e a pesquisa seguiu abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, no período de 2009 a 2011, realizamos observações com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com professores/as e alunas inseridas no período diurno e noturno do atual currículo do Curso de Pedagogia. Para tratamento dos dados usamos a técnica de análise de conteúdos. Assim, foram feitas leituras verticais e horizontais das entrevistas transcritas a fim de desvendar subsídios relevantes para nosso trabalho, atentamos ainda para os detalhes, gestos de nossos (as) interlocutores (as). Os resultados alcançados através da pesquisa que incidiram nesse trabalho revelaram que são necessários estudos mais aprofundados e interdisciplinares a respeito da história e cultura africana e afrobrasileira nos cotidianos do Curso. Professores/as e alunas perceberam a discussão da temática no âmbito acadêmico, porém, nossas considerações nos levaram a notar que maiores discussões a respeito da história e cultura negra vem tornando-se imprescindível em decorrência do que promulga a Lei 10.639/03 ampliada para 11.645/08. As inferências aliadas ao aporte teórico apontaram que o caminhar é longo, mas o Curso de Pedagogia através de seus sujeitos tem demonstrado comprometimento em prol de uma educação multicultural. Não é possível mudar mentalidades, posturas e conceitos tão rapidamente, mas o caminho vem sendo trilhado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afrobrasileira. Cotidianos. Currículo. Formação docente



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I - BASES CONCEITUAIS PARA A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AFROBRASILEIRA NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>13</b>
1.1 Currículo: um pouco de história .....	13
1.2 Currículo: algumas reflexões sobre as teorias .....	14
1.3 Currículo: saberes e fazeres escolares .....	18
1.4 Formação Docente e a Discussão da Temática Afrobrasileira .....	22
1.5 Desconstruindo Posturas Racistas na Formação Docente .....	27
<b>CAPÍTULO II - O CAMINHAR DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
2.1 A Pesquisa Do/Nos/Com Os Cotidianos .....	31
2.2 O Curso de Pedagogia .....	35
<b>CAPÍTULO III - ABORDAGEM DA TEMÁTICA ABROBRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>38</b>
3.1 Percepções dos cotidianos do Curso de Pedagogia .....	38
3.2 Identificação com a Temática Afrobrasileira .....	40
3.2.1 A Cor da Pele .....	41
3.2.2 As Escolhas .....	45
3.3 O Curso de Pedagogia e a Etnicidade Afrobrasileira .....	47
3.3.1 A Questão Racial Afrobrasileira no Currículo de Pedagogia .....	48
3.3.2 O que Contemplam os Componentes Curriculares Acerca do Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira .....	56
3.3.3 Formação Docente e Etnicidade Afrobrasileira .....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho incidiu de duas pesquisas de iniciação científica<sup>1</sup> intitulada “Racismo no Curso de Formação Docente”, cota 2009-2010, e “Formação Docente e a Etnicidade Afrobrasileira”, cota 2010-2011, desenvolvidas no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em Campina Grande - PB. Investigamos o atual currículo de Pedagogia implantado em 2008, para tanto, discutimos como emergem as tessituras afrobrasileiras nos cotidianos do Curso de Formação Docente. O conhecimento alcançado e o caminhar da pesquisa proporcionaram abordagens a respeito de currículo, formação docente, etnicidade afrobrasileira e cotidianos, dentre outros, através de revisão bibliográfica.

Questionamentos emergiram ao longo do percurso: o que leva ou não professores/as e alunos/as a identificarem-se com a temática etnicidade afrobrasileira? A questão afrobrasileira tem a visibilidade necessária nos componentes curriculares do curso? O corpo docente proporciona formação adequada e aprofundada acerca da etnicidade afrobrasileira ao alunado?

Através dos objetivos das pesquisas<sup>2</sup> analisamos como foi vivenciada a temática étnica afrobrasileira nos cotidianos do atual currículo do Curso de Pedagogia da UEPB-Campus I. Especificamente, investigamos o que contemplaram os diversos componentes curriculares acerca da etnicidade afrobrasileira, bem como, identificar e perceber as questões étnicas afrobrasileiras na prática pedagógica e, por fim, verificar a contribuição de estudos a respeito da temática afrobrasileira para formação docente e propagação de uma pedagogia antirracista.

Nossos (as) interlocutores (as) foram o corpo docente e discente do Curso. Esclarecemos que determinamos para nossa investigação entrevistas com sujeitos do sexo feminino, porém, incidiram de termos alguns docentes do sexo masculino devido ao decurso da pesquisa.

No decorrer dos estudos foi significativo participar do componente curricular eletivo de aprofundamento, Educação e Etnicidade Afrobrasileira. Este nos permitiu

---

<sup>1</sup> PIVIC/CEDUC/UEPB.

<sup>2</sup> “Racismo no Curso de Formação Docente”, cota 2009-2010, e “Formação Docente e a Etnicidade Afrobrasileira”, cota 2010-2011, desenvolvidas no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

um passeio ao continente africano, a compreensão das nossas origens e desvelar a história da África.

A relevância das discussões e ações neste trabalho se fez pertinente para desmitificar ideias distorcidas acerca da história e cultura africana e afrobrasileira, bem como, divulgar as raízes culturais que conformaram a nação brasileira no espaço acadêmico com intuito de formar novas mentalidades e posturas entre docentes e discentes.

Afinal, foram 500 anos de uma história mal contada. Durante nossa vida escolar ouvimos sobre o processo de colonização e, conseqüente, escravização de maneira equivocada. Esse período foi demarcado por encontro de diversas etnias estabelecidas em território brasileiro. E hoje, como é essa nação?

Uma nação balizada pela diversidade cultural, especialmente, étnica, e por isso, é importante o Brasil conhecer a si mesmo. O Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural (2001b) diz que o Brasil apesar de heterogêneo, desconhece a si mesmo. Esse desconhecer precisa ser sanado, e uma forma, mas não a única. É através da Educação, ou seja, educar para a diversidade é imprescindível. Nos PCN (2001b) está posto que a “*pluralidade cultural*” refere-se à valorização de aspectos étnicos e culturais dos grupos que convivem no Brasil.

Para tanto, nossas matrizes culturais devem ser desvendadas e evidenciadas, bem como, precisamos nos aprofundar em estudos a respeito de etnias que por muito tempo foram marginalizadas, a fim de promover a valorização e contribuição desses povos para a conformação do povo brasileiro. Uma cultura tão rica em seus elementos não pode ser “apagada” de nossos modos e costumes, é parte de nós.

Enfatizamos que a proposta voltada para a promoção da igualdade racial e valorização das diferenças culturais em espaços educacionais tomou força a partir da década de 90. Para tanto, nos últimos anos uma série de leis, diretrizes e orientações foram sendo elaboradas e instituídas. Entretanto, o alicerce para a edificação dessa proposta de educação estava posta na Constituição Brasileira de 1988 que veio a garantir que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (cf. Artigo 5º), abrindo espaço para o direito a igualdade e a cidadania.

No ano de 1998 o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais que inicialmente forneceram através de volumes orientados para o ensino de História,

Temas Transversais e da Pluralidade Cultural, diretrizes voltadas para a inserção de conteúdos que abordam a discussão da diversidade sociocultural do Brasil. Todavia os PCN não foram suficientes para que se instituíssem no âmbito escolar atitudes de valorização e respeito às diferenças culturais.

Muitos anos de luta e resistência do Movimento Negro resultaram na instituição Lei 10.639/03 cujo teor é a obrigação de se discutir a história e cultura africana e afrobrasileira no âmbito da Educação Básica e também em Cursos de Formação Docente, como está dito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Portanto, a partir de agora é preciso perpassar a história como aconteceu e não como fizeram parecer ser, agora é momento de romper com estereótipos e propagar a valorização e contribuição dos povos africanos para a formação do povo brasileiro.

Para tanto, as mentalidades que de quem ensina e de quem aprende precisam ser transformadas. Educadores (as) e educandos (as) devem não somente promulgar práticas inclusivas, mas devem atuar de forma inclusiva. Suas posturas não devem ser distintas dentro e fora da escola, pois, o respeito às diferenças, a valorização cultural, se faz em todos os espaços da sociedade.

A fundamentação teórica no capítulo um (I), assume um caráter histórico e conceitual, na medida em que discutimos a historicidade, teorias e intenções contidas no currículo, finalizou abordando a formação docente permeada pela questão afrobrasileira e assinalou para uma pedagogia antirracista. No capítulo dois (II) foi apresentado o percorrer da pesquisa e cotidianos do Curso de Pedagogia. Finalmente no capítulo três (III), trouxemos os resultados e discussões, onde houve interlocução entre as falas dos/as entrevistados/as e a revisão bibliográfica. Discutimos a identificação do alunado com a temática e seus desdobramentos, além disso, abordamos a respeito do currículo do Curso de Pedagogia, a questão racial afrobrasileira e a formação docente



## Capítulo I

*Hoje eu sei, África rouba-nos o ser, e nos vaza de maneira  
inversa, enchendo-nos de alma. (Mia Couto)*

## 1 BASES CONCEITUAIS PARA A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AFROBRASILEIRA NO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

### 1.1 Currículo: um pouco de história

A história do currículo é recente. Desde a antiguidade clássica o termo currículo já era utilizado, pois, nos jardins dos palácios os filósofos educavam os jovens no que chamaremos de temas ensinados. E o que é currículo? O termo currículo vem do latim “currere” que significa correr (BERTICELLI, 1998). Interessante pensar em seu curioso significado. Denotamos que no decorrer dos tempos o currículo recebeu diversas definições.

Na Idade Média, currículo surge como plano estruturado de estudos em Universidades europeias. Já no século XVI fazemos alusão ao sistema de escolarização implantado pelos jesuítas, o *Ratio Studiorum* e podemos dizer que nessa organização curricular tudo estava previsto, regulamentado e discutido. Vindo a constituir-se numa coleção de regras práticas e detalhadas que serviam para orientar os estudos dos (as) educandos (as) (ZOTTI, 2004). Esse tipo de organização de conteúdos fazia dos (as) alunos (os) meros receptores passivos.

No período do século XX o currículo vem a tornar-se ferramenta pedagógica de massificação, especificamente nos Estados Unidos. Após a 2ª Guerra mundial, o conceito de currículo passa a delinear-se pela era industrial, surgindo assim, como saberes educativos (BERTICELLI, 1998). Uma era marcada pela industrialização e pela conseqüente educação para o trabalho.

No Brasil as pesquisas sobre currículo são mais recentes, tiveram início na década de 80, enquanto os estudos culturais tiveram início na década de 90 (BERTICELLI, 1998). Nossos estudos nos levam a não descartar as concepções sobre currículo, visto que esse assume outras concepções ao longo dos tempos.

Um longo caminho foi percorrido até os dias atuais. Hoje, ao buscar entender currículo como “documento escrito” ou “educação”, citamos o que diz a Enciclopédia Mirador Internacional (apud BERTICELLI, 1998):

Currículo, do ponto de vista pedagógica, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar, seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (apud BERTICELLI, 1998, p. 161)

Nessa acepção, currículo estaria fechado em uma grade, com elementos propícios para sua eficaz concretização, porém, na realidade nem sempre é possível estruturá-lo da forma apresentada. Mas essa é uma dentre outras definições que dão ao currículo. Atualmente, não se sustenta uma única prescritividade para currículo.

Para Moreira e Candau (2008), currículo é concebido como as experiências escolares e este envolve relações sociais, construção de identidades, entretanto, o que chama atenção é a expressão usada pelos autores para sintetizarem currículo, esse é então, o “*coração da escola*”. Não tínhamos pensado currículo nesta perspectiva e diante de tal expressão compreendemos que o currículo pulsa e impulsiona o corpo da escola. Enfatizamos assim, a conscientização e criticidade que nós educadores devemos ter ao trabalhar os saberes escolares estabelecidos no currículo, pois, somos mediadores na formação de identidades de nossos alunos.

## **1.2 Currículo: algumas reflexões sobre as teorias**

Nas teorias tradicionais humanistas o ideal de homem é culto e racional, a escola é elitista, conteudista, centrada no professor. A educação, nesses moldes foi ministrada pelos jesuítas em missões pelo Brasil (MOREIRA e SILVA, 2002). Os primeiros educadores no Brasil trouxeram uma visão da tradição humanista.

As teorias tradicionais surgem no século XX nos Estados Unidos com o fim da 2ª Guerra Mundial e o crescente processo de industrialização, além da migração e imigração corrente no país objetivando o trabalho nas fábricas em busca de melhores condições de vida. A educação torna-se obrigatória, pública, gratuita e universal, sua finalidade é educar o sujeito para o trabalho industrial. Tal concepção de educação foi destinada aos migrantes e imigrantes no intuito de homogeneizar a

população, ou seja, ter uma única cultura, perpetuar a nacionalidade, no caso, estadunidense (BERTICELLI, 1998).

É nesse contexto de industrialização, urbanização e imigração que nascem as teorias tradicionais e a escola passa a ser mecanismo de massificação, assim como, o currículo veículo de controle social.

Dentro das teorias tradicionais despontam duas propostas pedagógicas: tecnicismo e progressivismo. Estas se assemelham pelo mesmo ideal de homem, ou seja, um homem adequado ao trabalho industrial e uma educação centrada no aluno. Diferenciam-se quanto ao público a que se destinam, a primeira dedica-se a educar o indivíduo na fase adulta preparando-o para o mercado, uma visão capitalista, pois, adapta o currículo e a escola ao mercado de trabalho. A segunda investe na educação da criança visando à democracia ao elaborar um currículo votado para os interesses dos (as) alunos (as) (MOREIRA e SILVA, 2002). Nessas concepções o homem é um indivíduo a ser moldado para o trabalho através da escola, visando esse novo modelo de economia.

Na segunda metade do século XX, Estados Unidos são derrotados pela União Soviética e o motivo da derrota é a corrida espacial. A derrota dos Estados Unidos recai sobre os educadores americanos e o que demanda a exigência de uma urgente reforma curricular. Nesse contexto, nascem as teorias críticas, posteriormente reformuladas e será fundamentada em duas correntes: o neo-marxismo que apregoa o homem como base social; e a humanista que expressa o homem como o centro, porém, ambas, reformulações tem o mesmo ideal de homem, investigador, questionador e crítico (MOREIRA e SILVA, 2002). Assim nasce, um novo modelo de homem que necessita pensar, criticar, ter autonomia.

A Sociologia do Currículo estuda a reprodução das desigualdades sociais (MOREIRA e SILVA, 2002). Essa disciplina teria a proposta de fazer um currículo em favor dos oprimidos, tendo assim, o currículo um papel libertador, mas seria este libertador?

Na Inglaterra, década de 60, surge a Nova Sociologia da Educação, cujo alvo é o currículo escolar, demonstrando que os conteúdos escolares são comandados pelas classes dominantes. A NSE contribuiu para as políticas públicas, conduziu o debate entre escola e sociedade e por ser mais ampla, influenciou no desenvolvimento da Sociologia do Currículo. “Durante o período de 1950-1980



novos rumos teóricos e metodológicos transformaram feição do ensino e da pesquisa de Sociologia na Grã-Bretanha. A base institucional da disciplina ampliou-se, o que facilitou sua expansão na educação secundária e na universidade [...]” (MOREIRA, SILVA, 2002, p.17).

Um currículo que discutisse a ideologia dominante começa a despontar a partir de então. Enfatizamos que os temas centrais da análise crítica da Sociologia do Currículo são: ideologia, cultura e poder. Assim, o currículo veicula a ideologia do Estado. “Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.21).

Althusser (apud Moreira; Silva, 2002) aponta ainda que não interessa se a ideologia é falsa ou verdadeira, o que importa é a sua legitimidade, se é consciente e se não se dá por meio da força. Dessa forma, é inculcada nos educandos (as), através dos conteúdos curriculares sem que se perceba. Quando passamos a refletir sobre a ideologia organizamos a resistência e lutamos por um ideal.

Conforme Moreira e Silva (2002, p.26) “currículo e cultura estão profundamente envolvidos numa política cultural. O que significa que são tanto campos de produção ativos de cultura quanto campos contestados.” O segundo tema é justo à relação entre currículo e cultura, pois ambos estão intrinsecamente ligados. Currículo produz cultura e esse é um campo de lutas que tem na sala de aula momentos de conflitos.

Currículo e poder, terceiro tema da Sociologia do Currículo, todo currículo envolve relações de poder e logo, currículo forma identidades individuais e coletivas considerando as relações de poder. Trazemos Moreira e Silva para enfatizar essas relações, assim, numa “visão crítica, o poder se manifesta nas linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.28).

Moreira e Candau (2008) afirmam ser fundamental ao/a educador/a tomar consciência de suas raízes culturais, dos processos culturais em que se misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los. Logo, o (a) educador (a) precisa despertar para sua identidade cultural, assim como, compreender como esta se manifesta e

perceber a si próprio, para então, perceber o outro. Currículo forma identidades, portanto, é preciso atentar para que identidades estão sendo tecidas no âmbito escolar.

As teorias pós-críticas delineiam-se na segunda metade do século XX, surgem na era pós-moderna e possuem duas vertentes: uma estética, quando o pós-modernismo ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade, características do movimento modernista e outra vertente política, quando o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos através do iluminismo (MOREIRA e SILVA, 2002).

Silva (2004) divulga que essas teorias valorizam as questões voltadas para identidade/s e apresenta o conceito de alteridade ao afirmar que não se separa identidade da diferença. Surgem então, expressões como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, multi/pluriculturalismo, representações de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outras.

Começamos a perceber que se apresenta então, uma proposta de educação inclusiva, baseada num currículo multicultural.

Esse novo modelo de currículo não permite ver o homem como sujeito moderno, ou seja, um ser racional, centrado, autônomo, soberano e participativo. A consciência desse sujeito não admite divisões nem contradições, porém é no sujeito moderno que está fincado o currículo prescrito. O sujeito pós-moderno coloca em dúvida a autonomia, o centramento e soberania do sujeito moderno, porque esse novo sujeito é desfragmentado, dividido, como também não é o centro da ação social, não pensa, não fala e não produz e sim, é pensado, falado, produzido (SILVA, 2004).

As teorias pós-críticas são bem recentes, portanto, ainda motivo de muitas reflexões, talvez ainda não esteja posta em prática no currículo de hoje. Assim, o currículo existente assume ou deveria assumir características da era moderna. Este é linear, sequencial, estatístico e segue uma epistemologia realista, objetiva, disciplinar e segmentada e no centro dele está o sujeito moderno.

### **1.3 Currículo: saberes e fazeres escolares**

No contexto educacional estabelecem-se currículos, sejam eles, formal, real ou oculto/vivido, que se entrelaçam tecendo redes de conhecimentos e deles emergem regras, valores, vivências que necessitam ou deveriam ser respeitados.

Em 20 de dezembro de 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei 9.394 que reforçou a proposta de edificação de uma educação de caráter inclusivo e de sentido mais abrangente. Em seu artigo 26º está posto a recomendação de que nos currículos do ensino fundamental e médio, além da base comum, seja contemplada uma parte diversificada voltada para tratar as especificidades regionais e locais da sociedade e da cultura: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (cf. BRASIL, 1996, artigo 26, inciso 4º).

Nos anos de 1997 e 1998 o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Durante a última década este documento tem orientado instituições educacionais. O volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais em seus princípios fundamentais (1997, p.33), faz menção à formação de um sujeito autônomo, crítico e participativo – sujeito moderno e a formação de uma sociedade democrática. Apoiados nas teorias críticas consideram as sociedades e culturas.

O PCN em seu volume 10, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual faz menção à valorização de aspectos étnicos e culturais dos grupos que convivem no Brasil, ainda afirma que o tema diversidade é imprescindível para construção de uma identidade nacional (Brasil, 2001b).

Todavia, Hall (2003) parece contestar a ideia de identidade/cultura nacional, centrada, coerente, inteira, pois, seria uma visão atrelada a Modernidade. Enquanto a Pós-Modernidade (época atual) contesta posições fixas e centradas, portanto, talvez não haja realmente uma cultural nacional única e homogênea, e sim, identidades nacionais segundo o autor.

A discussão da diversidade sociocultural do Brasil inicialmente foi aventada nos PCN através de conteúdos voltados para essa temática em volumes direcionados para o ensino de História, Temas Transversais e da Pluralidade Cultural, enfocando as diretrizes iniciais voltadas para a inserção. Discussão

apresentada nos objetivos expostos nos PCN e dentre os almeçados para que o/a aluno/a torne-se capaz, estão:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;  
 Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 2001a, p.IV)

A disseminação de um ensino voltado para a valorização das particularidades de cada cultura dos povos que contribuíram para formação do povo brasileiro e de um currículo estruturado no reconhecimento dessa pluralidade se faz pertinente como proposto nos PCN. Observamos ainda que estes propõem a construção de um currículo que considere as necessidades individuais dos alunos:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento (BRASIL, 2001b, p.96-97).

Corroborando com os PCN, Moreira e Candau (2008) debatem que um professor que vê a cultura numa única perspectiva (daltonismo cultural), ajuizando que somos todos iguais, não está pronto para assumir uma sala de aula heterogênea, pois, um (a) educador (a) não deve compactuar com a homogeneidade cultural e sim, com a diversidade cultural. O igual nada nos acrescenta, em contra partida o diferente nos enriquece.

A instituição da Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003 e sua ampliação; a Lei 11.645/08, em seu artigo 26-A ratifica a posição da Constituição Federal de 1988 determinando a obrigatoriedade da História e Cultura da África e dos (as) Afrodescendentes inserida nos conteúdos escolares do Ensino Fundamental e Médio. As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004) confirmam que cabe aos cursos de Licenciaturas promoverem a inserção da

discussão da questão racial na matriz curricular, inclusive nos processos de formação continuada e formação de docentes no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico de Pedagogia conforme resolução do CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, aponta o alunado do Curso deve estar apto a:

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para *superação de exclusões* sociais, *étnico-raciais*, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, *étnico-racial*, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (UEPB, 2009, p.19 - grifos nossos)

A necessidade de ressaltar tais aspectos advém da importância de frisar o comprometimento do currículo prescrito com o que preceitua a propósito da valorização e respeito aos diferentes grupos étnicos e a superação de exclusões de qualquer natureza. Todavia o PPP do Curso promulgado no ano de 2006, ou seja, após a instituição da citada Lei, ainda não faz referência especificamente à inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira nos conteúdos curriculares, contudo deveria abordar.

Estudos levam-nos a esclarecer que é importante estamos discutindo os saberes e fazeres no âmbito do currículo formal. Entendemos por currículo formal, um documento oficial que direciona o que dever ser aprendido no ambiente escolar (BERTICELLI, 2002).

No entanto, nos espaços escolares e acadêmicos outros currículos emergem. Assim, temos o currículo real que compreende um currículo em ação, que está acontecendo em sala de aula naquele exato momento, associado às ações/atividades previstas, organizadas e propostas por docentes e discentes (BERTICELLI, 2002). Todavia, é o currículo oculto/vivido, aquele que não está expresso nos conteúdos curriculares, ou seja, aquele que não está previsto e que emerge das vivências cotidianas dos (as) alunos (as) que realmente aflora essa diversidade cultural no espaço escolar (BERTICELLI, 2002). Esse currículo vivido acontece nas relações de convivência, da forma como tratamos o diferente em sala,

ou seja, pode ser demarcado pela discussão dos crescentes estereótipos ocorridos no espaço da escola.

Conforme Moreira e Candau (2008, p.32) esse currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar usual deve ter em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista em sua produção. Portanto, cabe aos educadores valorizar o currículo oculto/vivido, reescrever as vivências cotidianas.

Currículo sempre é feito por alguém e construído para alguém. É preciso enfatizar que aspectos políticos, econômicos, culturais e religiosos influenciam nos conteúdos aprendidos na escola e é nesse contexto que se concretiza a inclusão ou a exclusão.

Moreira e Candau (2008) concebem que currículo deve abranger tanto a cultura popular quanto à erudita. Deve promover espaço para diferentes manifestações culturais. A escola necessita inserir toda a comunidade escolar em ações culturais, assim como buscar recursos e mostrar aos alunos por meio de atividades pedagógicas que tudo precisa ser questionado, que o poder não é absoluto. A crítica a diferentes artefatos culturais pode romper com estereótipos.

Os estudos sobre currículo levaram-nos as narrativas raciais e a forma como estas interferem no contexto sociocultural e educacional, revelam-se de maneira direta ou indireta dependendo de como se constituem nos espaços sociais. Oliveira (2001) ao afirmar que currículo está envolto em narrativas étnicorraciais e que estas “narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimentos, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais”. (SILVA apud OLIVEIRA, 2001, p.104).

As narrativas étnicorraciais estabelecem-se e ou sobressaem-se a partir das relações e preceitos legitimados nos currículos (prescrito, real e vivido), portanto, um currículo que promova a valorização cultural dos diferentes grupos étnicos sem depreciar um em detrimento do outro somente se concretizará caso as pessoas entendam a escola, a Universidade, como espaços de promoção e proteção a diversidade cultural e em especial a étnicorracial.

A respeito da inserção da diversidade racial no âmbito educacional frisamos que “em muitas escolas públicas, a diversidade racial permanece aparentemente diluída no cotidiano escolar, como se não constituísse aspecto importante para a

formação de alunos e alunas. Esse fato torna-se preocupante na rede de escolas particulares [...]” (CAVALLEIRO, 2001, p. 148).

Vale salientar que essa discussão vem a enaltecer a pluralidade cultural e, principalmente, a respeitar as diferenças étnicorraciais, sociais, culturais, enfatizamos a questão do negro por este ser tema de nossos estudos. Fala-se muito em educação inclusiva dentro e fora do âmbito educacional, mas qual educação inclusiva?

#### **1.4 Formação Docente e a Discussão da Temática Afrobrasileira**

A história e a cultura negra são de uma riqueza inigualável, pois mesmo com todo processo de escravidão, abandono, rejeição, discriminação, indisciplinas, lutas e resistências, a população afrodescendente brasileira incorporou seus valores, crenças, costumes, hábitos, além das características físicas que, mesmo naqueles/as de pele clara, insistem em aparecer. A ideia de coitados/as que padecem de preconceitos, sendo vítima de situações de racismo, no silêncio da invisibilidade, ainda é algo que se persiste em registrar na realidade do país.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Justiça no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, traz algumas recomendações acerca das populações negras no Brasil e entre uma série de ações, indicava o estímulo à “elaboração de livros didáticos que enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (FERNANDES, 2005, p. 383).

Entretanto, essas ações parecem não terem sido efetivadas em sua totalidade, já que o povo negro continua a ser mostrado em muitos livros didáticos de Ensino Fundamental ao Ensino Médio num contexto de escravidão, passividade e submissão, defendendo a versão de que estes foram trazidos da África apenas para realizar trabalhos nas lavouras de cana de açúcar e café. Tal visão não está presente apenas na educação básica, mas também na universidade, que tratam a história do povo negro de forma superficial. O espaço acadêmico precisa formar professores (as) mais próximos das realidades escolares e com condições de

reverter essa visão sobre/da população negra, necessita aproximar teoria e prática, quanto a isso Rodrigues (2008) expõe:

A dicotomia teoria-prática na formação dos (as) professores (as), tema tão discutido e ainda pouco superado, complica a função da Universidade, como produtora do saber, quando este saber produzido e pouco socializado, dificilmente contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas que não aproveitam os benefícios dos produtos que a Universidade elabora (RODRIGUES, 2008, p. 15)

É perceptível como essa dicotomia afeta a formação de professores comprometidos com as causas populares, sensíveis às necessidades da maioria da população e abertos/as a investigação de meios que contribua para a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora que na sua maioria é negra.

Trindade (2008) esclarece que materiais pedagógicos utilizados sem uma percepção crítica vêm a produzir/reproduzir o racismo dentro do espaço educacional:

Adoção de livros didáticos que colocam os (as) afrodescendentes como inferiores, dóceis, passivo (as), subalterno(as), folclórico(as), etc. E utilização acrítica da literatura infantil e juvenil que, muitas vezes, reproduz o racismo. Cuidado com as ilustrações, com os conteúdos, com as entrelinhas... [...] Não se trata de uma proposta de queimar os livros didáticos, mas de lê-los criticamente, criteriosamente: cuidado com os livros didáticos que engessam o (a) professor(a) [...] (TRINDADE, 2008, p.51)

Analisar criticamente o material didático disponibilizado em instituições educacionais torna-se importante na perspectiva da valorização da história e cultura africana e afrobrasileira e um alerta a posturas racistas.

Logo, tomamos Canen (2008) para ressaltar que a educação, o currículo, a formação de professores necessitam incorporar em sua proposta e prática a pluralidade cultural. Viabilizando uma educação democrática que aprecie a diversidade cultural e que repudie situações discriminatórias em nosso cotidiano, é pertinente dizer que: “os preconceitos contra aquele percebido como diferente, o fracasso escolar que atinge justamente o mais distante de nossos padrões culturais dominantes, exigem respostas a que não podemos mais nos furtar, como educadores” (CANEN, 2008, p. 77). É urgente que desde a formação inicial essas questões sejam discutidas preparando docentes sensíveis a diversidade, pois não é a lei, o decreto, que sensibiliza a mudanças.



Trindade (2008) assinala que um (a) professor (a) comprometido (a) com a luta contra a opressão e com a liberdade, padece demasiadamente atuando numa escola opressora e conservadora, explicitando que:

[...] é inquietante para nós, educadores (as) negros(os) afro-brasileiros e os (as) anti-racistas, que questionamos e refletimos sobre nossa prática, nos vemos, de repente, reproduzindo o discurso dos poderosos, da dominação, da sujeição, do autoritarismo [...]. Mas é justamente essa indignação, essa revolta, a mola propulsora e estimuladora à luta pela transformação da escola (TRINDADE, 2008, p. 54).

Gradativamente, essa situação vem se transformando, tomando outros rumos, em virtude da implementação da Lei 10.639/03, que promulga que a história e cultura da África e dos afrodescendentes deve ser inserida nos conteúdos escolares. É necessário que haja um estudo mais aprofundado sobre essa temática, para que se tenha melhor conhecimento sobre a rica trajetória dos personagens que fazem parte da formação do povo brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira apontam que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação dos professores. [...] A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p.17).

A lei 10.639/03 exige que estes conteúdos sejam enfocados continuamente, de modo a envolver os componentes curriculares escolares, modificando a maneira de tratá-los, para além das datas comemorativas, que consideram somente os estereótipos e não apresentam análise aprofundada. Mas não é o bastante cumprir apenas a lei e seus pressupostos. Torna-se também necessário considerar outros aspectos cotidianos que influenciam decisivamente neste processo.

Logo, aludimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para a Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Africana e

Afrobrasileira ,para assim, confirmar a relevância de se tratar de forma real e contundente questões etnicorraciais negra no âmbito educacional:

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos (BRASIL, 2004, p.18).

Assim, torna-se urgente subsidiar nossos (as) alunos (as) do curso de formação docente para a compreensão dos contextos históricos, de modo que estes possam, com clareza de procedimentos e no exercício da docência, desenvolver um trabalho na perspectiva antirracista. A propósito de uma educação antirracista, Cavalleiro (2001) diz que essa educação há de se concretizar se antes de tudo as escolas reconhecerem a diversidade e os/as educadores/as forem compromissados. Para tanto, uma educação nessa direção prevê ações claras de combate ao racismo e valorização étnica.

A educação anti-racista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania. [...] No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. [...] É um caminho que conduz a valorização da igualdade de relações. E para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p. 149-150).

Uma educação nessa perspectiva busca banir dos conteúdos curriculares assuntos equivocados sobre a história e cultura africana e afrobrasileira, bem como, pretende extirpar atitudes preconceituosas de materiais didáticos e outros recursos escolares, além de mudar radicalmente posturas docentes e discentes nos cotidianos escolares e acadêmicos. Portanto, professores (as) devem ser formados (as) sobre essa ótica em cursos de formação docente.

Para tanto, a prática de uma Pedagogia antirracista se efetivará somente se docentes e discentes tomarem ciência do que seja racismo e como ele se apresenta. Deste modo, percebemos a necessidade de se esclarecer aspectos sobre

democracia racial e racismo em busca de desconstruir mentalidades e posturas racistas.

### 1.5 Desconstruindo Posturas Racistas na Formação Docente

A formação da identidade cultural brasileira tem extrema influência dos povos africanos, estes trouxeram para o Brasil durante o período escravocrata não somente sua mão de obra, mas também uma infinidade de costumes, tradições, crenças, conhecimentos, filosofias, histórias, valores, tecnologias que hoje compõem o nosso cotidiano.

É necessário atentar para a postura docente, buscando maneiras de desconstruir racismos, preconceitos, discriminações, de modo a tornar o povo afrodescendente orgulhoso de suas origens, esclarecendo que, independentemente da fisionomia, da cor da pele ou de traços físicos, todos têm esse direito, pois, esse processo multicultural é próprio da conformação da nação brasileira.

Dias (2008) aborda que o sentimento de pertencer a um grupo parece estar ligado às características físicas, ou seja, aos traços biológicos externos que o indivíduo possui e expõe:

[...] quanto mais escura for à pele de uma pessoa e quanto mais seus cabelos foram crespos, mais vezes ela será identificada pelos outros como pertencente ao grupo negro [...]. Inversamente, quanto mais clara a pele e quanto mais os cabelos forem lisos, mais vezes a pessoa será identificada pelo grupo branco (DIAS, 2008, p.197).

À luz desta concepção, o sentido de pertencimento estaria intrinsecamente ligado à cor da pele, numa herança eurocêntrica que carregamos em função das teorias de embranquecimento que se difundiu no país no final do século passado. Diferente de outros países, quando é uma gota de sangue que identifica o pertencimento a um grupo étnico. No entanto, não pode desvencilhar-se de história, cultura, trajetória de vida, classe e local geográfico.

Santos (2002) afirma que em nosso país, etnia não é uma questão de raça, de traços negróides ou não, mas de classe social. A classe econômica a que se pertence é o fator preponderante nas relações sociais e culturais. Um agravante da

situação é que o mito da democracia racial e da ideologia do “embranquecimento” está impregnado em nossos cotidianos de tal forma que quando provocamos a discussão sobre a temática, esta não é bem aceita. É extremamente crítico ser e reconhecer-se negro em nosso país. Ao assumir a identidade étnica, assume-se também pertencer a uma determinada classe social e econômica. À medida que se ascende socialmente, parece que se embranquece, exigindo-se também uma posição política coerente com tal situação.

Atualmente, num exercício retórico, os discursos de vários campos do saber concorrem para uma busca à democracia racial, mas ainda convém questionar: que tipo de democracia racial sustenta tantas desigualdades? Pois, sabe-se que:

A decantada democracia racial não se efetivou no Brasil. Democracia racial em um país de base racista é algo impossível de acontecer. Porém, garantir ideologicamente essa falácia ameniza os possíveis confrontos que poderiam se estabelecer no país [...] (GOMES, 2003, p.108).

Logo, o mito da democracia racial e da teoria do embranquecimento são aspectos tão fortes da história da formação do povo brasileiro que precisam ser amplamente estudados para se compreender que a população negra não deu apenas uma contribuição na formação desta nação, mas que é parte da nação. Essa população construiu esse país, com seu suor e sangue, juntamente com sua energia e alegria, ajudada por outras etnias. Assim, desvelar e denunciar o mito da democracia racial não é só uma luta dos movimentos negros, mas de toda a sociedade. A omissão em relação ao assunto tece silenciamentos, que, por sua vez, denotam o racismo nos cotidianos das escolas, das universidades. Precisamos, assim, aprofundar essas discussões nos demais espaços sociais, iniciando a discussão nos cotidianos do nosso Curso.

Desse modo, sentimos a necessidade de entender os significados de racismo, preconceito e discriminação no intuito de desconstruir pensamentos racistas e posturas discriminatórias nos cotidianos do curso de formação docente. É importante saber que há uma intrínseca relação entre racismo, preconceito e discriminação racial, apontando para uma separação entre pessoas consideradas superiores e pessoas consideradas inferiores.

Souza e Croso (2007) afirmam que o “racismo diz respeito à doutrina que defende a superioridade de certos grupos raciais e étnicos. É um modo hierárquico de classificação dos seres humanos que distingue com base nas propriedades físicas e nos marcos culturais” (SOUZA e CROSO, 2007, p.19). Assim, essa visão provoca situações de constrangimento, baixa autoestima e desvalorização cultural dos sujeitos. Corroborando com Souza e Croso (2007), Gomes (2003) salienta que:

Racismo assim compreendido pode ser constatado na escola brasileira, quando esta elege a cultura européia como padrão a ser alcançado relegando os aspectos culturais das diversas raças/etnias presentes em nosso país [...]. Neste sentido as demais e diferentes culturas são consideradas inferiores (GOMES, 2003, p.54-55).

Essa hierarquização entre as culturas é algo que devemos combater veementemente, para isso novas concepções precisam ser estudadas no sentido de compreender as diferenças, de valorizá-las e trabalhá-las nos nossos cotidianos.

O racismo “não é natural, não é intrínseco ao ser humano, às pessoas. Aprendemos a ser racistas, a reproduzir e produzir o racismo, logo se é assim, também podemos aprender a não ser racistas, a não produzir o racismo” (TRINDADE, 2008, p.46).

Trindade afirma (2008) ainda que espaços educacionais muitas vezes reproduzem o racismo, e que este é mais forte se advém de uma professora negra. Contudo, mesmo que as contradições sejam muitas, isso pode facilitar a reflexão sobre uma escola dialógica, democrática, interativa que aprofunda questões sociais a partir da realidade concreta dos (as) discentes.

Os preconceitos que professoras negras, ou não, trazem para a sala de aula, às vezes de forma inconsciente, afetam a construção da identidade do aluno ou aluna, fomentando ainda mais atitudes de racismo. Assim, é de extrema importância e urgência, primeiramente, focalizar numa formação adequada do (a) professor (a) para possibilitar-lhe novos conhecimentos que irão gerar novas posturas.

Nesse contexto, o curso de formação docente precisa desconstruir posturas racistas. Atitude que precisa ser intencional, consciente e transformadora, devendo estar presente não apenas em datas comemorativas, mas nos diversos momentos

do dia a dia, nos gestos, na atenção, no respeito, no trato com os alunos e com os conteúdos, nas falas, no ensinar a pensar, nos atos de se criticar e propor posturas.

Quanto ao preconceito racial, Souza e Croso (2007) o conceituam como “opinião que se emite antecipadamente com base em informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio negativo” (SOUZA E CROSO, 2007, p. 21-22). Conceitos antecipados e equivocados acerca da diversidade étnica revelam pré-julgamentos que precisam ser sanados. Combater o racismo e o preconceito antes que sejam materializados em nossos cotidianos é imprescindível.

Gomes (2003) expõe que a prática do racismo e do preconceito geram a discriminação racial devido à inferiorização de um indivíduo ou grupo. A discriminação racial aparece como o racismo e o preconceito materializados em ações e condutas que desqualificam e inferiorizam um grupo em detrimento de outro.

É perceptível que situações racistas e discriminatórias permeiam os espaços educacionais e assim, o racismo vem a naturalizar-se nesses ambientes. Como reverter esse quadro nos cotidianos do curso de formação docente? Torna-se cada vez mais evidente que é importante formar educadores comprometidos com uma Pedagogia antirracista.



## Capítulo II

*Oh velho Deus dos homens deixa-me ser tambor; corpo e alma só tambor; só tambor gritando na noite quente dos trópicos. (José Craveirinha)*

## 2 O CAMINHAR DA PESQUISA

### 2.1 A Pesquisa Nos/Dos/Com Os Cotidianos

Inicialmente discorreremos sobre cotidiano ou cotidianos, visto que nossa pesquisa centra nos cotidianos, que cotidiano ou cotidianos são esses? Parece-nos algo corriqueiro, que acontece todos os dias e da mesma forma. Entretanto, Inês Oliveira e Paulo Sgarbi (2005, p.16) apontam que o cotidiano é o nosso dia a dia, porém ele não se repete, nem um dia é igual ao outro e muito menos o cotidiano de ninguém é igual o de outro alguém. Os autores fazem menção a Heráclito ao citar que “[...] ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio.” (*apud* OLIVEIRA, I. e SGARBI, 2005, p.17). Além disso, Nilda Alves e Inês Oliveira (2005, *apud* MELO) apontam que:

Cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas). Então, o conteúdo pode ser permanente, conduzindo-nos a realizar algumas atividades todos os dias formando uma rotina, mas as maneiras de as realizarmos são as mais diversas. E ainda que seja minúscula essa diferença, são as transgressões e as indisciplinas que permitem o desenvolvimento da criatividade favorecendo a mudanças significativas (ALVES; OLIVEIRA, I., 2005, *apud* MELO, 2010, p.5).

Entendemos, portanto, que todos os dias podemos fazer um mesmo trajeto, porém, veremos pessoas e acontecimentos diferentes e de alguma forma isto irá interferir em nosso cotidiano, percebemos que este cotidiano pode ser plural.

Estudar o cotidiano não é algo que possa ser realizado utilizando-se métodos demarcados, predeterminados, Alves (2008) relata que precisamos “mergulhar” nos cotidianos da escola e, com tal intenção, não podemos apenas olhar a realidade, mas aguçar todos os sentidos para a compreensão ampla do que observamos. Para tanto, torna-se necessário sentir e deixar-se sentir, ou seja:

O trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem espaços/tempo cotidianos (ALVES, 2008, p.21-22).



Segundo este raciocínio, somos pesquisadoras e pesquisadas ao mesmo tempo, visto que somos alunas do curso de Pedagogia e estamos, a cada dia, construindo e desconstruindo nossa própria identidade. Este processo de descoberta é simultaneamente um desafio e “um despertar”, o que torna a nossa pesquisa ainda mais fascinante, pois não há como distanciar o pesquisador de seu “objeto” de pesquisa, aliás, neste tipo de pesquisa todos são sujeitos. Sob esta ótica, nossa pesquisa vai além do observar os conteúdos relacionados aos afrodescendentes, implicando no conhecer as subjetividades que norteiam a problemática, modificando o olhar negativo de compreender o (a) negro (a).

A priori perceber as entrelinhas da pesquisa nos/dos/com os cotidianos tornou-se um desafio e um desconhecer para as pesquisadoras, surgiram algumas dificuldades em compreendê-la e ou vivenciá-la, pois tínhamos mais proximidade com a pesquisa do tipo etnográfico devido aos estudos no espaço do componente curricular - Pesquisa em Educação - e conseqüente elaboração de projetos utilizando-se desse tipo de pesquisa.

Conforme André (2005), o estudo de caso do tipo etnográfico surgiu recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional [...]. Em outras palavras “ [...] ‘estudo do tipo etnográfico’, é um estudo em profundidade de um fenômeno educacional com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRE, 2005, p.14). Nesse tipo de pesquisa situamos nosso “olhar de fora”, buscando neutralidade e objetividade.

Enfatizamos que não estamos fazendo uma crítica a uma pesquisa mais neutra e objetiva, mas sim, apresentando outras possibilidades de se fazer pesquisa e aguçar nosso “olhar para dentro”.

Ferraço (2008) aponta que “não há como antecipar caminhos. Somos levados, por movimentos caóticos, a percorrer redes efêmeras de representações e práticas que se configuram e desaparecem nos tempos/espacos das vivências” (FERRAÇO, 2002, p.92). Logo, foram as vivencias cotidianas no âmbito do Curso que nos guiaram na busca pelos (as) interlocutores (as), foram as conversas informais e discussões no grupo de estudos que nos trouxeram os sujeitos, bem como, nortearam nossos estudos e investigações.

Nos primeiros momentos de estudos sobre esta “nova” metodologia, foram muitas as dúvidas e incertezas, como também os “pré-conceitos” advindos de alguns professores do Curso de Pedagogia, que ao saber pelas alunas/pesquisadoras de que tipo de metodologia tratava-se, exprimiam falas e gestos de rejeição a respeito, algo que a princípio causou certa insegurança nas pesquisadoras iniciantes em pesquisa. Entretanto, nossa orientadora que já havia passado por esses questionamentos deu-nos direção e segurança.

Mergulhar neste universo parece desafiador, pois irá revelar o desconhecido, silenciado, omitido, anulado, destruído, bem como as belezas, riquezas, conquistas, alternativas e inúmeras possibilidades que se entrelaçam numa rede de subjetividades que formam esses cotidianos. É na relação com o/a outro/a que a identidade se tece, através de fios que são trançados num trabalho paciente e prazeroso. Assim, o tecer exige um envolvimento total da pesquisadora para compreender a dinâmica dos cotidianos com toda sua complexidade. (MELO, 2010, p.2)

Estudar o cotidiano é uma necessidade cada vez mais presente para a formação de professores, requerendo muito mais que um “olhar” à realidade que se apresenta e se vivencia. Como Alves (2008) aponta um *mergulho* nos cotidianos escolares exige o uso dos vários sentidos, não apenas do olhar que vê, mas exige o *sentimento do mundo*, isto é, “buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminharem tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2008, p.19).

É uma experiência de envolvimento, de atenção, acolhimento e, especialmente, de estar aberta para aprender com o outro, é um exercício permanente de duvidar, questionar, buscar compreender o lugar do outro.

A pesquisa quanto a abordagem é do tipo qualitativa, visto ter-se utilizado da observação, entrevista semiestruturada – com roteiro previamente elaborado. Para fundamentar e orientar a coleta de dados foram realizados estudos sobre a legislação pertinente e em diversos estudos bibliográficos sobre currículo, formação docente, diversidade, etnicidade afrobrasileira, cotidianos, entre outros.

Os procedimentos metodológicos utilizados conduziram para uma pesquisa do tipo etnográfico. Assim, a coleta de dados ocorreu por meio de observação dos cotidianos do Curso com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas

com nossos (as) interlocutores (as), portanto, elaboramos roteiros para entrevistas (ver apêndices I e II), em que pretendemos capturar as reações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A opção pela entrevista semiestruturada, como aponta Goldenberg (1999), é por esta possibilitar aos (as) interlocutores (as) maior liberdade para expor suas ideias e opiniões, sem que se sintam limitados.

Na pesquisa realizada em 2009-2010 estudamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia e a partir das ementas dos componentes curriculares buscamos os (as) professores (as) que trabalharam com a temática etnicidade afrobrasileira. Assim, entrevistamos quatro (04) professores (as). Em relação às alunas procuramos aquelas que tinham realizado algum trabalho sobre a temática, totalizando oito (08) alunas.

Em relação a pesquisa 2010-2011 tomamos como critério de escolha dos (as) professores (as) aqueles (as) citados (as) nas entrevistas com as alunas, perfazendo quatro (04) professores (as). Entre as alunas estabelecemos o critério que seria uma (01) aluna de cada semestre letivo, de 2008.1 a 2010.2, sendo seis (06) alunas do turno da manhã e seis (06) da noite, totalizando doze (12) alunas das turmas 2008.1 a 2010.2.

Para este trabalho escolhemos os (as) docentes cujas entrevistas foram mais significativas nas duas pesquisas, assim, dois (02) foram do período 2009-2010 e uma do período 2010-2011. Os professores (as) entrevistados (as) foram Cristiane Nepomuceno, Rosemary Alves e Sebastián Sanchez que ministram concomitantemente os componentes curriculares: Antropologia da Educação, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes e História da Educação II. Explicitamos não termos preservado a identidade dos (as) professores (as) mencionados (as), pois, estamos discutindo currículo e formação docente tornando inviável não apresentar quais componentes curriculares contemplaram o tema etnicidade afrobrasileira e os (as) respectivos docentes devido serem os (as) mesmos (as) que ministram aulas nas turmas de Pedagogia dos turnos diurno e noturno.

Ressaltamos que outros (as) professores (as) e componentes apareceram no decorrer das discussões citados/as em entrevistas das alunas ou observados pela pesquisadora, porém, os (as) docentes não foram entrevistados (as) devido a imprevistos e indisponibilidade dos mesmos.

As discentes selecionadas neste trabalho fizeram parte da pesquisa 2010-2011, a escolha deu-se a partir do conteúdo das suas falas serem mais expressivas. Assim, ao longo de 04 meses – de fevereiro a maio de 2011 –, entrevistamos as doze (12) alunas inseridas no atual currículo de Pedagogia. A fim de preservar as suas identidades, como orienta o Conselho de Ética, optamos por apresentar o resultado de suas falas codificando-as. Seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente em ordem alfabética, a saber: Ava, Beta, Cora, Diná, Eloá, Fani, Greta, Hebe, Ieda, Jane, Karen e Lya. Desse modo, esperamos não constrangê-las e preservá-las conforme aponta o Conselho de Ética.

A técnica usada na análise dos dados coletados foi de conteúdo, pois, hoje é cada vez mais empregada para análise de material qualitativo obtido, através de entrevistas de pesquisa. Bell (2008) diz sobre a análise de conteúdo que é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. Assim, a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência e adequação dos documentos.

Por fim, realizamos leituras verticais e horizontais das entrevistas a fim de destacar semelhanças e diferenças no teor das falas. Todavia, não afirmamos categoricamente nossas impressões e interpretações deste conteúdo. Entendemos que são os indícios das falas que nos permitem fazer leituras da realidade.

## **2.2 O Curso de Pedagogia**

O *lócus* foi o Curso de Pedagogia da UEPB, campus de Campina Grande que integra o Centro de Educação – CEDUC. Nesse mesmo local estão integradas outras licenciaturas, são elas, História e Geografia. O Curso de Pedagogia atende estudantes oriundos de diversos municípios que vêm estudar na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Tomamos o Projeto Político Pedagógico do Curso (2009) para afirmar que o corpo discente é, na sua maioria, do sexo feminino, aspecto comum nos Cursos da área de Educação e, especificamente, no curso de Pedagogia. A maior parte do alunado provém de escolas públicas e cursou o Pedagógico ou Normal como curso

secundário, confirmando muitos dos estudos sobre o assunto.

A respeito do corpo docente do Curso o Projeto Político Pedagógico (2009) assegura que este é formado por professores (as) procedentes dos Departamentos de Educação (em sua maioria), de Letras, de Filosofia e de Ciências Sociais, propiciando a interdisciplinaridade. E quase que na sua totalidade os professores e professoras possuem pós-graduação *stricto sensu*.



### Capítulo III

*Caminhos trilhados na Europa de coração em África.  
Saudades longas de palmeiras vermelhas verdes amarelas  
tons fortes da paleta cubista que o sol sensual pintou na  
paisagem; saudade sentida de coração em África. (Francisco  
José Tenreiro)*

### **3 ABORDAGEM DA TEMÁTICA ABROBRASILEIRA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

#### **3.1 Percepções dos cotidianos do Curso de Pedagogia**

De acordo com a metodologia proposta para a coleta de dados realizamos entrevista com doze (12) alunas e três (03) professores (as) do Curso de Pedagogia, além das entrevistas foram feitas observações dos cotidianos, com anotações em diário de campo e conseqüente análise. Todavia nesse trabalho destacamos o conteúdo das falas de oito (08) alunas por percebermos que estas foram mais relevantes diante dos resultados discutidos e alcançados no mesmo. Denotamos que as falas das outras alunas entrevistadas não foram significativas, não suscitarem questionamentos proeminentes em nossa investigação. Buscamos apresentar aspectos que significamos protuberantes, bem como, atentamos para os detalhes e os gestos de nossos (as) interlocutores (as).

Logo, a identificação com a temática afrobrasileira foi um dos pontos relevantes em nossas discussões. Com relação à identificação com o tema destacamos dois aspectos: a cor da pele e as escolhas.

A respeito da cor da pele, as alunas sentiram dificuldades em identificarem-se negras e denotaram confusão relacionada à questão da sua cor. Percebemos que ao terem se afirmado ou não negras, olharam para a tonalidade de pele e não para suas origens raciais, então, aquelas com tom de pele mais claro identificaram-se pardas ou amarelas, mesmo tendo traços visivelmente africanos.

Todavia, as alunas que se identificaram com o tema de nossa pesquisa apresentaram aceitação do ser negra, de sua cor, de suas origens. Notamos nessas alunas influências familiares, observamos ainda que questões a respeito da pessoa negra e sua cultura são temas discutidos frequentemente em seu contexto familiar.

Em relação às escolhas verificamos que algumas alunas envolveram-se pela temática influenciadas pelos estudos adquiridos nos cotidianos do Curso de Pedagogia. Dentre as alunas, houve aquelas que se afirmaram negras ou brancas, mas reconheceram suas raízes culturais africanas. Algumas alunas participaram de projetos de pesquisas sobre a questão afrobrasileira direcionados para Educação.

O atual currículo de Pedagogia contemplou o tema etnicidade afrobrasileira em determinados componentes curriculares: Antropologia da Educação; História da

Educação II; Currículo; Diversidade, Inclusão Social e Educação; Conteúdo e Metodologia do Ensino de História; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes; Educação e Trabalho, no conjunto de componentes curriculares básicos. Entre os componentes eletivos de aprofundamento a temática foi discutida em Educação e Etnicidade Afrobrasileira. Para tanto, assinalamos três aspectos que se destacaram em nossa coleta de dados: a questão racial afrobrasileira no currículo de Pedagogia; o que contemplam os componentes curriculares a respeito do Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira; formação docente e etnicidade brasileira.

Acerca da questão racial o Projeto Político Pedagógico do Curso aprovado em 2009 faz referência ao respeito às diferenças, a valorização etnicorracial, a exclusão de desigualdades sociais, porém, ainda numa perspectiva abrangente, não especificando a questão racial afrobrasileira instituída pela Lei 10.639/03 e sua ampliação com a Lei 11.645/08, cujo objetivo é fazer valer a inserção de conteúdos da história e cultura africana e afrobrasileira, posteriormente indígena.

Discentes expuseram em entrevistas que os componentes curriculares contemplaram o tema etnicidade afrobrasileira, mas inserido em um tema maior, à diversidade cultural, portanto, sentiram ausência de maior aprofundamento sobre etnicidade afrobrasileira. Relataram ainda sobre a necessidade de maiores estudos a respeito do tema, porém, algumas se conscientizaram que a busca pelo saber não é responsabilidade somente da Universidade, mas também das próprias alunas. Afirmaram ainda que não tiveram formação adequada a etnicidade afrobrasileira para ensinar em escolas e sugeriram estudos mais específicos acerca do tema.

A partir de nossa coleta de dados averiguamos que professores/as contemplaram a temática afrobrasileira, mas ainda superficialmente, mesmo aqueles componentes que deveriam trazer maiores discussões seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira. Conjeturamos se seria necessário um componente regular direcionado especificamente para o tema.

Atentamos para o fato de uns/umas professores (as) terem passado a dar mais evidência às questões culturais afrodescendentes, através da propagação de nossa pesquisa e persistência das pesquisadoras em levantar essa discussão nos cotidianos do Curso de Pedagogia.



## **3.2 Identificação com a Temática Afrobrasileira**

Discentes revelaram ter identificação com a temática, algumas por terem se reconhecido negras, possivelmente consolidada em seu contexto familiar, outras devido as suas escolhas no âmbito acadêmico, envolvendo-se em eventos, cursos de extensão, ou projetos associados à temática desenvolvidos nos cotidianos do Curso de Pedagogia.

### **3.2.1 A Cor da Pele**

Averiguamos junto às alunas como se viam em relação à sua cor, algumas se afirmaram negras, isto em virtude de suas origens, porém, outras alunas disseram ser pardas ou amarelas, apontando sua tonalidade de pele ou mesmo porque consta em seu documento e, assim, denomina-se em pesquisas do IBGE.

Destacamos que em pesquisa anterior intitulada “Racismo no curso de formação docente”, também ambientada no Curso de Pedagogia, no currículo implantado de 2008 e desenvolvida no período de 2009-2010, realizamos entrevistas com outro grupo de alunas e quando indagadas sobre sua cor, a maioria afirmou-se negra.

Todavia, na pesquisa “Etnicidade Afrobrasileira e Formação Docente 2010-2011, notamos que um número maior de alunas identificou-se como parda ou amarela ressaltando a tonalidade de sua pele. Atentamos ainda para o fato de terem demonstrado certa confusão com relação a sua pertença étnica. O que teria levado as alunas hesitar quanto a sua cor? Qual teria sido a razão de num primeiro momento um grupo maior de alunas ter se afirmado negra e no atual grupo oscilar quanto à sua origem?

Vejamos as falas de algumas alunas sobre como se definem quanto à sua cor.

Aluna Ava disse: “sou parda” e ainda, ao se perguntar sobre: o que é ser parda? Complementou: “acredito que seja meio termo, tenho uma pele mais clara, não chego a ser branca, mas também não sou negra” (fala da aluna Ava, noturno, 2011). Aluna Jane afirmou ser: “amarela, bem é o que está na documentação, [...] mas a descendência de meus pais é indígena, depois houve certa mistura” (fala da aluna Jane, diurno, 2011). Aluna Lya disse: “sinceramente, ainda não descobri isso” (fala da aluna Lya, diurno, 2011).

Percebemos que a questão da cor para algumas discentes pareceu estar atrelada ao tom de pele e não as suas origens, pois, gestos como passar as mãos pelos braços ao dizerem-se branca, parda ou negra, foi apresentado durante a entrevista. Logo, entendemos que são necessárias maiores discussões a respeito do que é ser negro nos cotidianos do Curso. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004) é importante esclarecer que:

[...] ser negro no Brasil não se limita as características físicas. Trata-se também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. [...] cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros - branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (BRASIL, 2004, p.15).

Visto que declarar-se negro vai além da tez de nossa pele, acreditamos que a partir do momento que as pessoas despertarem para o fato de que ser negro está também associado à posição política, a herança cultural e não somente a questão biológica ou a dados estatísticos, talvez assumam sua afrodescendência. Por certo, nossas entrevistadas ainda tiveram dúvidas sobre sua origem ou mesmo “ocultaram” sua real ascendência devido às possíveis discriminações sofridas. Afinal, “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (BRASIL, 2004, p.16).

Marcas que perpassam por classificações étnicas, talvez por isso, muitas pessoas resistam a afirmarem-se negras e tentem embranquecer, e assim, sentirem em menor grau as marcas do racismo.

Argumenta Munanga (2006) que a classificação da mestiçagem na América Latina se difere da classificação feita nos Estados Unidos, enquanto, nos países latinos a situação de mestiçagem é mais detalhada, para os EUA, o grupo mestiço não é individualizado, as etnias são classificadas como branca ou negra, portanto, geneticamente se é 100% branco ou negro, para pertencer ao grupo, e ainda no caso da etnia negra, basta ter “uma gota de sangue negro” para ser considerado negro.

Assim, a cor da pele não é fator relevante para identificar-se ou não negro e, sim, o aspecto cultural, as raízes que perpetuam a etnia. Entretanto, em países como o Brasil, ainda se determina a denominação étnica pela tonalidade de pele, é um fator histórico-cultural perpassado por uma ideologia dominadora. Essa percepção étnica necessita ser rompida, a população brasileira deve atentar-se para as raízes que conformaram essa nação e esta é além da cor da pele.

Talvez percepções a respeito das classificações étnicas levadas pela tez da pele estejam intrinsecamente ligadas às marcas de racismo tão presentes em nossos cotidianos. O fato das alunas não identificarem-se negras seria um indício de discriminações vivenciadas nos cotidianos do Curso?

Para tanto, é importante desenvolver no contexto educacional princípios de uma Pedagogia de combate ao racismo.

Uma educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

Nessa perspectiva seria interessante que o Curso de Pedagogia tornasse possíveis ações de combate ao racismo e discriminação a fim de contribuir para que se conheça nossa nação pluriétnica, pois, como futuras educadoras, as alunas ingressas no Curso influenciarão na tessitura de identidades de crianças em processo de formação. Entretanto, como formar para a valorização das raízes culturais se ainda não se “descobriram” como afrodescendentes?

Em contrapartida entrevistamos alunas que evidenciaram maior envolvimento com questões etnicorraciais, ou mesmo afirmarem-se negras, apesar das

adversidades. A aluna Cora expôs ser “negra” e ainda disse identificar-se com a temática afrobrasileira:

Eu gosto, estou começando, iniciando trabalhos sobre essa temática e eu gosto porque eu já vinha com essa bagagem proporcionada por minha mãe, então, tenho um embasamento, não teórico, mas a partir do Curso estou conseguindo esse aprofundamento, mas já tinha algum conhecimento (fala da aluna Cora, diurno, 2011).

Percebemos que contexto familiar exerce influências positivas ou negativas perante o envolvimento com a cultura afrobrasileira. Em outros momentos aluna Cora relatou que sua mãe exerce forte influência no entendimento e conscientização de seu papel em sociedade e conclui dizendo que sua mãe foi discriminada por ser negra, mas não se rebaixou, ao contrário, foi persistente, ultrapassou barreiras, bem como, transmitiu valores as filhas. Gomes (2003) aponta que:

A identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2003, s.p.).

Se a identidade negra consiste em uma construção gradativa que envolve inúmeras variáveis estabelecidas pelo grupo social e esse processo tem início nas relações familiares, concebemos que algumas alunas afirmam-se negras, devido sua trajetória familiar, pois, discussões a respeito das relações etnicorraciais parece ser assunto constante em seu ambiente familiar e nas relações que estabeleceu no grupo social, influenciando em sua autoafirmação étnica.

A propósito Cavalleiro (2001) afirma ser desde cedo que o ser humano forma seu autoconceito, através das relações com o mundo e com as pessoas. A autora diz ainda que opiniões direcionadas sob uma ótica negativa vem a contribuir para uma visão distorcida de valor. Portanto, a tessitura de identidade se faz e refaz nas relações, inicialmente familiares e depois com outras pessoas, mas são as primeiras ideias, imagens, perpassadas no contexto familiar que marcarão positivamente ou não a identificação com sua etnia.

Outras alunas também se identificaram com o tema devido às suas raízes culturais, e citaram características, como, o jeito de andar, as comidas, as músicas, sendo parte da cultura africana e afrobrasileira, então, passaram a valorizar-se mais como afrodescendentes, houve ainda aquelas que se identificaram com a sofrida história do povo negro.

Nesse sentido, o currículo escolar pode influenciar tanto positivamente, quanto negativamente na tessitura de identidades. Luz (2006) expõe que “a África que aparece no currículo escolar soa como um lugar distante, tudo é estranho, fora das nossas entranhas” (LUZ, 2006, p. 14). Essa história distorcida e distante da África é responsável por uma história mal contada no contexto escolar que vem a refletir negativamente na tessitura de identidade de algumas alunas a respeito da cultura africana, é muito comum professores (as) deterem-se a falar dos africanos somente no período da escravidão no Brasil. Mas o antes e o depois da escravidão? E a África de hoje?

E por que não mostrar uma “África Viva”? Expressão usada por Luz (2006) para enfatizar a África real e sua conseqüente valorização cultural, segundo a autora estaríamos falando de africanizar o currículo como estratégia para “transcendermos as narrativas curriculares que destituem os povos da África do direito à existência e da afirmação de toda a exuberância que caracteriza o seu continuum civilizatório [...]” (LUZ, 2006, p.15). Assim, a tessitura de identidade se daria por uma vertente positiva, algo que contribuiria para que discentes sentissem-se parte do contexto cultural africano.

Por conseguinte, é relevante que as alunas inseridas no Curso de Pedagogia compreendam a necessidade de assumir suas heranças culturais. Moreira e Candau (2008) dizem ser “fundamental a nós educadores nos tornarmos conscientes de nossas raízes culturais, dos processos culturais em que se misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.38). Para tanto, o (a) educador (a) precisa despertar para sua identidade cultural, assim como, compreender como esta se manifesta, perceber a si próprio para então perceber outro. O não silenciar diante do que sou para ser o que desejam que eu seja. Educar para relações etnicorraciais é fundamental.

### 3.2.2 As Escolhas

Discentes sentiram envolvidas com a temática etnicidade afrobrasileira devido às escolhas feitas nos cotidianos do Curso de Pedagogia. Em entrevista algumas disseram ter interesse por estudos da cultura afrobrasileira após ouvirem ou terem qualquer contato a esse respeito, em aulas, em palestras ou em projetos, realizados nos espaços de nosso Curso. A aluna Eloá relatou-nos como se afirma etnicamente e como o estudo acerca do tema tem sido positivo:

Agora eu me assumo como negra, há alguns anos atrás eu não me assumia, justamente por vivermos em uma época em que a raça negra é muito marginalizada, infelizmente, então eu me assumia como morena, como mulata, mas não como negra. Hoje de acordo com os estudos [no espaço do Curso] que venho tendo sobre a história da população negra e que não é justamente o que aprendemos no Ensino Fundamental, onde aprendemos a história dos colonizadores e sabendo bem mais da história dos negros, hoje eu me assumo como negra (fala da aluna Eloá, diurno, 2011).

Eloá, nos fez perceber que estudos temáticos acerca de nosso pertencimento etnicocultural são imprescindíveis para que nos afirmemos, bem como, estudos sobre o tema nas escolas precisam ser mais pertinentes com nossa realidade cultural.

A esse respeito Trindade (2008) esclarece que materiais pedagógicos utilizados sem uma percepção crítica vêm a produzir/reproduzir o racismo dentro do espaço escolar, assim, analisar criticamente o material didático disponibilizado em instituições educacionais torna-se importante na perspectiva da valorização da história e cultura africana e afrobrasileira e um alerta contra posturas racistas.

A propósito das escolhas gostaria de posicionar-me como praticante, afinal minhas vivências nos cotidianos do Curso levaram-me a buscar maior envolvimento e aprofundamento sobre a temática. Em meu primeiro semestre no Curso de Pedagogia, ano de 2008, tive acesso a conteúdos que tratavam sobre a diversidade cultural e sobre o respeito às diferenças e a partir de então, passei a informar-me a respeito.

No decorrer do ano de 2008 inseri-me num grupo de estudos sobre etnicidade afrobrasileira. Eram tantas informações novas e isso me inquietava, buscava saber:

quem sou? De onde vim? Por que estou estudando a questão negra? Inquietações que provocaram em mim maior interesse pelo estudo, certamente buscando maior aprofundamento sobre a temática a fim de romper com estigmas enraizados em meu contexto familiar, o que para mim foi extremamente positivo.

A partir de 2009 iniciei em pesquisa de iniciação científica acerca da temática. A cada descoberta sentia-me mais identificada, atualmente, tenho maior compreensão de minhas raízes e posso dizer com maior segurança que sou afrodescendente, pois, muito do que sou advém de minhas origens, dos povos que conformaram meu país, mesmo declarando-me branca.

O desconhecer sobre nossas origens precisa ser sanado, e uma forma, mas não a única, é através da Educação, ou seja, educar para a diversidade é imprescindível. No Parâmetro Curricular Nacional – Introdução, está posto que a “pluralidade cultural” refere-se à valorização de aspectos étnicos e culturais dos grupos que convivem no Brasil.

Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 2001b).

A pluralidade cultural sendo um tema que divulga o respeito e valorização das diferenças entre grupos étnicos conformados no Brasil, necessita ser abordada transversalmente e com veemência no campo educacional, independente de ser ter ou não identificação. Destacamos que não se deve tratar somente quando há identificação, como vemos desde a década de 90 com os PCN vem sendo apresentando como proposta curricular o tema Pluralidade Cultural. É importante frisar que a maioria da população que está na escola pública vem das camadas menos favorecidas e, é negra, sem falar da diversidade cultural brasileira, portanto, é fundamental pensar numa educação pluricultural que valorize as distintas etnias. Segundo Cavalleiro:

Em muitas escolas públicas, a diversidade racial permanece aparentemente diluída no cotidiano escolar, como se não constituísse aspecto importante para a formação de alunos e alunas. Esse fato torna-se preocupante na

rede de escolas particulares, nas quais o número de alunos/as negros/as é irrisório, Aí não há espaço para conflito e reflexão (CAVALLEIRO, 2001, p. 148).

A exposição da autora nos faz perceber que apesar da diversidade racial ser parte do cotidiano escolar, mesmo assim, não se é fator relevante na formação do alunado. Por isso, salientamos serem essenciais as alunas do Curso de Pedagogia ter sensibilidade e engajamento sobre questões que levam a discussões de nossas raízes culturais a fim de promover a valorização e contribuição de povos que conformaram o povo brasileiro.

Nessa perspectiva, refletimos que o currículo precisa inserir conteúdos que abarquem sobre a história e cultura africana e afrobrasileira, portanto, temos de estar atentos para os currículos ensinados e aprendidos no contexto educacional. As DCN para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004) exigem a inserção de conteúdos sobre história e cultura africana e afrobrasileira de maneira interdisciplinar em cursos de formação de professores, como veremos a seguir.

### **3.3 O Curso de Pedagogia e a Etnicidade Afrobrasileira**

Nos cotidianos do Curso de Pedagogia investigamos se as alunas tiveram acesso aos conteúdos que abordam sobre diversidade, especificamente, sobre a temática afrobrasileira e levantamos aspectos positivos desses momentos. A partir das ementas do Curso elencamos quais componentes poderiam tratar dessa temática, mesmo que de forma abreviada, posteriormente conversamos com professores (as) para maiores esclarecimentos, além de conversas com alunas ingressas no Curso de Pedagogia, cujo currículo foi implantado em 2008, que eram/são participantes de nosso grupo de pesquisa. Desse modo, nossa investigação apontou para os componentes curriculares regulares de: Antropologia da Educação; História da Educação II; Currículo; Diversidade, Inclusão Social e Educação; Conteúdo e Metodologia do Ensino de História. Durante as entrevistas surgiram novas informações e percebemos que mais dois componentes curriculares



também faziam menção a questões afrobrasileiras: Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes; Educação e Trabalho. Verificamos que é importante maior envolvimento e aprofundamento a respeito do Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nos componentes curriculares: averiguamos a relação entre formação docente e etnicidade brasileira.

### 3.3.1 A Questão Racial Afrobrasileira no Currículo de Pedagogia

Corroborando com a inserção da diversidade e valorização das diferentes culturas no currículo oficial, nosso Projeto Político Pedagógico já faz menção, se propõe a desenvolver habilidades com relação às diversas questões de exclusão que norteiam nosso espaço, sobretudo, as questões Etnicorraciais. Como preceitua o Projeto Político Pedagógico, conforme resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, o (a) aluno (a) do Curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para *superação de exclusões* sociais, *étnico-raciais*, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, *étnico-racial*, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (UEPB, 2009, p.19 - grifos nossos).

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico do Curso indica entre outras habilidades e atitudes que o/a discente egresso/a necessita estar apto para identificar problemas de ordem sociocultural que atingem a sociedade, a fim de contribuir para superação das exclusões, bem como deve conscientizar-se do respeito às diferenças. A propósito da questão etnicorracial e da cultura afrobrasileira o currículo de Pedagogia não poderia ter dado maior destaque para o que contempla a Lei 10.639/03? Visto que a citada Lei é anterior a resolução que prescreve o novo PPP do Curso de Pedagogia.

Nossos estudos em documentos oficiais, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, além da legislação pertinente, nos levaram a perceber que o currículo oficial direciona propostas de educação para a valorização cultural e o respeito às diferenças a serem cumpridos por Instituições de Ensino Básico e Superior.

Os PCN (Brasil, 2001b) na temática Pluralidade Cultural proferem o respeito, à valorização de aspectos étnicos e culturais dos grupos que convivem no Brasil, além do tema ser afirmação da diversidade como imperativo para construção de uma identidade nacional. Mas seria possível pensar uma identidade nacional? Para Hall (2003, p. 59) “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional.”

Hall (2003) parece contestar a ideia de identidade/cultura nacional, centrada, coerente, inteira. Para o autor a pós-modernidade contesta posições fixas e centradas, assim, talvez não haja realmente uma cultura nacional única e homogênea, vemos que em virtude da globalização essa identidade única vem descentrando-se.

Retomamos os PCN (Brasil, 2001b) para destacar que no documento está posto que se deva respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais do outro como expressão de diversidade, porém, não implica em aderir a tal modo cultural, e sim, respeitar o modo de vida do outro. Será que uma educação que respeita as diferenças realmente concretiza-se no espaço educacional? Será que uma educação que vise à questão etnicorracial afrobrasileira vem fazendo-se presente nos cotidianos do Curso de Pedagogia?

O Projeto Político de Pedagogia apresenta o perfil do alunado que pretende formar:

- A realidade da sociedade contemporânea traça um novo perfil profissional que exige a formação de pedagogos/as cada vez mais sensíveis à solicitação do real. Profissionais que possam criar novas alternativas às exigências de formação e de organização da escola básica, produzindo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação e emancipação humana de nossa infância, nossa juventude e de nossos adultos.

- O Curso de Pedagogia propiciará ao/à licenciando/a o domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente. O exercício da crítica, de posturas propositivas frente a problemas da prática pedagógica, assim como a condução de processos educacionais, assentados em procedimentos investigativos e em princípios éticos e democráticos compõem o eixo metodológico da formação, complementado pelo cultivo da sensibilidade para o diálogo com temas recorrentes e contraditórios da sociedade (UEPB, 2009, p. 18).

Por conseguinte, o (a) aluno (a) de Pedagogia estaria sendo formado (a) frente às realidades cotidianas, seria esse profissional um ser sensível as questões que afetam a sociedade contemporânea? A primeira turma a formar-se pelo atual currículo concluirá no final do ano corrente, mas será que as alunas concluintes foram formadas nessa perspectiva?

Argumentamos como aponta Berticelli (2002) que o currículo formal como documento oficial direciona o que deve ser aprendido no ambiente escolar, então, a partir do Projeto Político Pedagógico de Pedagogia discutimos o currículo formal/prescrito. Para tanto, confiamos que o teor do currículo prescrito sirva de direcionamento na formação do/a alunado do Curso e contribua para superação das exclusões e consciência do respeito aos diferentes grupos culturais em busca da valorização dos mesmos. Particularmente, os grupos etnicorraciais afrodescendentes e suas culturas.

Em entrevistas, alunas confirmaram que no primeiro semestre tiveram conteúdos sobre diversidade cultural e, por vezes, adentrou-se na questão da pessoa negra, salientando aspectos positivos. Atitudes como professores (as) trazerem documentários, filmes, entre outros recursos para sala de aula fez com que os (as) alunos (as) buscassem por maiores informações sobre o tema.

Os saberes escolares estabelecidos no currículo necessitam estar condizentes com uma educação que vise à diversidade etnicorracial em espaços educacionais. Assim, tomamos Moreira e Candau (2008) para expor que currículo envolve relações sociais, construção de identidades, e por isso os autores significam currículo como o “coração da escola”, responsável pelo o que se intenciona transmitir nos ambientes educacionais. A proposta do currículo de Pedagogia tem sido condizente com sua intencionalidade?

As entrevistas apontaram que algumas discentes atentaram para o fato de que o tema etnicidade afrobrasileira apresentado dentro e fora de sala de aula está

inserido em um assunto maior, diversidade, talvez por isso, conseguiram fazer relação entre o que é discutido em sala com o que vêem sobre a questão etnicorracial nos cotidianos do Curso.

Observamos que certas alunas enxergaram além do proposto em aula e absorveram muito mais do conteúdo. Mas o que seria diversidade?

Conforme Gomes (2008), diversidade é compreendida como construção histórico-cultural-social das diferenças e esta construção ultrapassa aspectos biológicos, sendo constituída por meio das relações sociais ao longo da história e cultura e também na adaptação do homem ao meio e as relações de poder.

A diversidade é construção das diferenças a partir das relações humanas e está explicitamente associada ao respeito aos distintos modos de vida em sociedade, ou seja, está marcada pelos aspectos sócio-culturais. As informações fornecidas pelas discentes sobre os conteúdos estudados em sala vão de encontro ao que apresenta nosso PPP, em se tratando das discussões sobre respeito às diferenças e valorização de grupos étnicos.

Portanto, é essencial ao professor “mostrar que a diversidade não se constitui num fator de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade”. (MUNANGA apud SCHUTZER, 2001, p. 133). É relevante discutir que a diversidade vem-nos enriquecer enquanto grupos étnicos.

Discutimos então, a presença do currículo real, as entrevistas nos levaram a perceber que as discussões em sala direcionaram ações de estudo, atividades propostas associadas à questão do negro e que estas tiveram maior ou menor abordagem dependendo da resposta do alunado. Professor Sanchez propôs os temas e coube aos alunos selecionarem qual assunto queriam abordar, atitude que incidiu dentre as exposições em aula, as apresentações de trabalho foram positivas, pois, esclareceram dúvidas e fez transparecer a valorização etnicorracial negra. A propósito Berticelli (2002) diz que o currículo real compreende um currículo em ação, que está acontecendo em sala de aula naquele exato momento.

As ações reais dão maior ou menor significado aos assuntos abordados em aula e são as respostas a essas ações que revelam se há ou não interesse em ensinar, aprender e aprofundar sobre a diversidade etnicorracial e seus desdobramentos.

Entretanto, é do currículo vivido que surgem maiores evidências a respeito das questões etnicorraciais e da história e cultura africana e afrobrasileira. Berticelli (2002) diz que o currículo oculto/vivido, aquele que não está expresso nos conteúdos curriculares, àquele que não está previsto e que emerge das vivências cotidianas dos alunos é o que realmente aflora essa diversidade cultural no espaço escolar.

O currículo vivido acontece das relações de convivência, da forma como tratamos o diferente em sala, que pode ser demarcado pela discussão dos crescentes estereótipos ocorridos no espaço da escola e ou da Universidade. É na conversa informal, nos corredores, nos intervalos, que as alunas revelam suas posturas diante da diversidade e é ali que emerge o currículo vivido. Nos cotidianos do Curso, ouvi de uma aluna: “aquela professora só fala de índios, não aguento mais...” e de outra aluna: “não gosto de estudar sobre esses assuntos [referindo-se à questão afrobrasileira], porque dá discussão e não gosto”. Destacamos que as duas meninas são negras e, mesmo assim, destacaram não gostar dessa temática. O que será que suas falas revelam?

Atitudes racistas e ou discriminatórias direcionadas à etnia negra ainda são temas tratados de maneira dissimulada em determinados ambientes e possivelmente também nos cotidianos do Curso. Algumas alunas não perceberam se houve formas distintas de tratamento a alunos do Curso em relação à sua etnia/raça, disseram não ver atitudes que evidenciassem situações discriminatórias a pessoa negra, nem mesmo associadas aos conteúdos transmitidos em aula. Entretanto, há aquelas que perceberam que nem todos (as) alunos (as) têm interesse em estudar assuntos sobre essa temática, posturas reveladas nos gestos, na inquietação e por vezes em discursos velados.

Moreira e Candau (2008, p.32) apontam que o currículo oculto/vivido é um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar usual e deve ter em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista em sua produção. Esse reescrever necessita considerar nossas diferenças culturais, nossas vivências, bem como pontos de vista distintos. Será que realmente existe equidade no tratamento entre pessoas negras e brancas nos cotidianos do Curso?

Aprofundando estudos vemos que o currículo está envolto em narrativas raciais, é o que aponta Oliveira, V. (2001) ao afirmar que:

[...] o corpo do texto curricular é permeado por narrativas etnicorraciais e nacionais, os/as teóricos/as do campo do currículo acreditam que podem prestar-se a celebrar os mitos da origem nacional que legitimem o privilégio e poder dos grupos raciais dominantes em detrimento dos grupos raciais dominados. As identidades do último grupo, portanto, poderiam, frequentemente, ser tratados como exóticas e/ou folclóricas. Nesse sentido, o currículo se estabelece como uma narrativa racial (OLIVEIRA, V., 2001, p.105).

Essas narrativas raciais estabelecem-se e ou sobressaem-se a partir das relações e preceitos legitimados nos currículos (prescrito, real e vivido), então, podemos constituir um currículo que promova a valorização cultural dos diferentes grupos étnicos sem depreciar um em detrimento do outro.

Uma professora ao referir-se a uma aluna de tez negra em meio a uma reunião, disse “*aquela moreninha!*”, a entonação denotou preconceito, tanto que, outras alunas perceberam que disfarçadamente a docente mostrou-se preconceituosa. E o fato ocorreu num ambiente acadêmico, onde se supõe que as pessoas tenham esclarecimento para tratar com a diversidade e o respeito aos diversos grupos étnicos.

Buscamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004) para afirmar ser responsabilidade dos estabelecimentos de ensino acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação da nação brasileira, bem como, “de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (BRASIL, 2004, p.18).

Diante do exposto é evidente ser responsabilidade das Intuições de Ensino não perpetuarem situações discriminatórias, e isso precisa ser disseminado e concretizado. Formar pedagogos (as) antirracistas independente de sua origem étnica se faz imprescindível. Enfatizamos ser “condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores” (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

Entendemos que reconhecer a diversidade presente no contexto escolar e contar com professores comprometidos é o princípio, mas não basta, é importante

conscientização, aprofundamento e maior envolvimento com as questões como as afrobrasileiras.

Professor Sanchez tratou da questão afrodescendente em seminários temáticos oferecidos em História da Educação II. Durante a entrevista demonstrou diversas vezes sua identificação com a história e cultura indígena ao dizer que os povos nativos são encantadores e cativantes, mas quando o assunto foi o povo negro, disse não haver identificação dos (as) alunos (as) com a questão afrodescendente. A princípio, essa falta de identificação dita por ele ficou a nortear nossos pensamentos, então, esse seria o motivo de não se aprofundar o assunto no seu componente curricular? Será mesmo a ausência de interesse pelo tema? Como haver interesse, se não há incentivo do/a professor/a em discutir o assunto em sala?

No semestre 2011.2 cursei o componente curricular obrigatório Culturas Afrobrasileira e Indígena, e observei que nem todas as alunas estiveram realmente envolvidas pela temática discutida no componente, e talvez não atentaram para o fato de que precisamos ter formação adequada para essa temática devido ao que está proposto no currículo prescrito e na legislação pertinente.

Em uma das aulas, professora Cristiane, claramente identificada com a temática abriu espaço para reflexão ao dizer que: “salve algumas exceções, percebo que nem todas [referindo-se às alunas] têm interesse, talvez achem entediante estudar, mas se num grupo salvarem-se duas, já é um começo” (fala da professora Cristiane, 2011). Qual seria a razão da professora ter incitado a turma a refletir?

A esse respeito, as DCN para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004) apontam que o Art. 29 A, acrescido a Lei 9394/96 provoca bem mais que a obrigatoriedade de se inserir conteúdos sobre a história e cultura africana e afrobrasileira na Educação Básica e Superior, determina repensar as relações etnicorraciais no contexto social e educacional. Qual seria a razão das alunas terem atitudes desinteressadas? Seria entediante estudar sobre a cultura africana por sentirem-se distanciadas dessa história?

Em entrevista professora Cristiane que também ministra o componente curricular - Antropologia da Educação - afirmou que discute o respeito às diferenças, a diversidade cultural e ainda faz menção sobre a cultura negra e indígena. Todavia, a professora expôs que necessita principiar as aulas com uma base conceitual

antropológica referendada em seu plano de curso e que devido à carga horária reduzida não é possível aprofundar-se em temas específicos.

Enfatiza ainda que os conteúdos estudados no início do Curso nem sempre são lembrados ou percebidos por alguns (as) alunos (as) no transcorrer dos estudos, frisamos que a citada disciplina é oferecida no primeiro semestre. Por que será que os discentes não percebem a discussão da temática afrobrasileira em meio às aulas?

Algumas alunas confirmaram a fala da referida professora, pois segundo as mesmas foram ofertados conteúdos em Antropologia da Educação que trataram da diversidade cultural e que adentraram em questões sobre a pessoa negra.

Destacamos que essa discussão vem a exaltar a pluralidade cultural e, principalmente, a respeitar as diferenças etnicorraciais, culturais e sociais. É essencial que as alunas percebam-se parte da história e cultura africana e afrobrasileira.

No decorrer das entrevistas identificamos outros componentes que fizeram menção a etnicidade afrobrasileira, além daqueles que ponderamos tratar da questão. Em Conteúdo e Metodologia do Ensino de Artes, semestre 2010.1 diurno, foram apresentados seminários sobre a cultura africana e indígena. Houve certo interesse da professora em estender a exposição do tema, afirmou que o povo africano esteticamente é muito mais bonito que o povo europeu, disse também que graças a essa mistura que se perpetuou, especialmente, no Brasil, originou-se um povo mais bonito – “somos uma mistura que deu certo, se fossemos só europeus, seríamos sem graça” (fala da professora Rosemary, 2010). Em aula, por vezes a professora demonstrou promover a valorização da pessoa e cultura negra.

Em entrevista com as alunas percebemos que a professora trabalhou essa temática com duas turmas até aquele momento, porém, ministrou aulas a outra no mesmo semestre e não abordou o assunto. Qual seria a razão para não voltar a trabalhar a temática? A professora relatou que modificou um pouco o conteúdo de um semestre para outro, mas sempre que possível trabalha sim, essa temática.

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004) dentre seus princípios para ações educativas de combate ao racismo determinam que disciplina como a de Artes promova atividades curriculares ou não,



dentro e fora de sala de aula que explicitem o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. Portanto, alguns componentes têm por obrigação abordar essa temática, mas outros também podem fazê-lo, alunas disseram que em Educação e Trabalho ocorreu abordagem a respeito das questões etnicorraciais envolvendo a pessoa negra e o mercado de trabalho.

Conforme as DCN para Educação das Relações Etnicorraciais o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira (Brasil, 2004) deve estar inserida particularmente em disciplinas de Artes, de Literatura e de História do Brasil.

Com relação ao ensino da história e cultura nos conteúdos curriculares enfatizando a cultura negra, a etnicidade afrobrasileira, as alunas entrevistadas preferem sentir ausência de aprofundamento. Assim, abrimos espaço para tratar dessa questão.

### **3.3.2 O que Contemplam os Componentes Curriculares Acerca do Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira**

Nossas discussões sobre a diversidade e em especial sobre a história e cultura africana e afrobrasileira vão de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, publicados pelo Ministério da Educação nos anos de 1997 e 1998. Reconhecendo a necessidade de uma educação para diversidade, criou-se, no âmbito dos PCN, como tema transversal a permear as diferentes disciplinas curriculares, o estudo da Pluralidade Cultural.

Os PCN (Brasil, 2001) apresentam dentre outros objetivos, o intuito de formar o aluno para a valorização da diversidade cultural e que se deve conhecer aspectos fundamentais do Brasil em suas dimensões socioculturais na direção de construir noções de identidade nacional e pertença, bem como, conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural brasileira, estimulando atitudes discriminatórias social, étnica, sexual, entre outras.

Se tratando da discussão da diversidade sociocultural brasileira, foram os PCN que inicialmente forneceram os conteúdos voltados para essa temática, através dos volumes orientados para o ensino de História, Temas Transversais e da

Pluralidade Cultural, enfocando as diretrizes iniciais voltadas para a inserção. Bem como, a disseminação de um ensino voltado para a valorização das particularidades de cada cultura dos povos que contribuíram para formação do povo brasileiro e de um currículo estruturado no reconhecimento dessa pluralidade.

Fernandes (2005) cita o Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Justiça no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que traz algumas recomendações a respeito das populações negras no Brasil e entre uma série de ações, este previa o estímulo à “elaboração de livros didáticos que enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso País, eliminando estereótipos e discriminações” (FERNANDES, 2005, p. 383).

A história e a cultura negra são de uma riqueza inigualável, pois mesmo com todo processo de escravização, abandono, rejeição, discriminação, indisciplinas, lutas e resistências, a população afrodescendente brasileira incorporou seus valores, crenças, costumes, hábitos, além das características físicas que, mesmo naqueles (as) de pele clara, insistem em aparecer.

Sendo assim, a instituição da Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003 e ampliação Lei 11.645/08, em seu artigo 26-A, ratificando a posição da Constituição Federal de 1988, vem para determinar a obrigatoriedade da História e Cultura da África e dos Afrodescendentes e deve ser inserida nos conteúdos escolares do Ensino Fundamental e Médio. Diante do que promulga a Lei, está posto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004) que cabe aos cursos de Licenciaturas promoverem a inserção da discussão da questão racial na matriz curricular, inclusive nos processos de formação continuada e formação de docentes no Ensino Superior. Dentre suas determinações apontam ainda que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação dos professores. [...] A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p.17).

Logo, cabe aos cursos de formação de professores incluir no espaço curricular estudos acerca da história e cultura africana e afrobrasileira. Todavia, em entrevista notamos que poucas alunas têm conhecimento do teor da Lei 10.639/03, portanto, sinalizamos que há ausência de estudos sobre história e cultura africana e afrobrasileira nos conteúdos curriculares dentro do Curso de Pedagogia. Qual a razão para não termos maior conhecimento a propósito da história e cultura africana e afrobrasileira em nosso Curso?

Incluir conteúdos sobre a história e cultura africana e afrobrasileira no currículo é compromisso da Educação Básica e também do Ensino Superior. E apesar de assuntos a propósito das questões afrobrasileiras serem abordados nos cotidianos de nosso Curso, ainda sentimos carência de conteúdos sobre a temática, conteúdos que contribuirão para nossa formação docente e atuação no Ensino Fundamental.

Embora, o tema tenha sido contemplado em diversos componentes e às vezes nos cotidianos do Curso, mesmo assim, a maioria das alunas afirmou sentir necessidade de mais aprofundamento sobre a etnicidade afrobrasileira, pois, os assuntos aparecem abreviados, algumas alunas usaram a expressão “pinceladas” para expor a forma como a temática afrobrasileira é abordada. Entretanto, os componentes curriculares não podem dar conta de um conteúdo tão abrangente como a diversidade e suas especificidades, portanto, os componentes têm apresentado tais questões de maneira a despertar interesse das alunas.

E a partir desse despertar, as alunas podem e devem buscar componentes de aprofundamento, grupos de estudos, inserirem-se em pesquisas, nessa perspectiva, ou em outra especificidade com a qual se identifiquem.

O propósito primordial de componentes, como Diversidade, Inclusão Social e Educação é contemplar o assunto em forma de painel, dando um panorama sobre o tema. Em outros componentes, como, Antropologia da Educação, História da Educação II e Currículo, professores (as) têm buscado trazer a temática à tona, provocar questionamentos.

Por vezes dependente do outro na busca do conhecimento, somente o amadurecimento intelectual conquistado no caminhar do Curso nos dará a compreensão de que devemos ir além do que nos é dado. Vejamos o que aluna Diná nos disse: “acredito que a Universidade faz cinquenta por cento e os outros

cinquenta é o próprio aluno que tem que pesquisar, estudar. Na Universidade é dado o caminho, mas é o aluno quem tem que trilhar” (fala da aluna Diná, 2011).

Denotamos essa maturidade na fala das alunas ingressas a mais tempo no curso, para elas o aluno tem que buscar conhecimento além do que lhe é proporcionado em aula, como também participar de atividades extras sala de aula.

Em observações realizadas pela pesquisadora no Conteúdo e Metodologia do Ensino de História, foi perceptível que não houve um aprofundamento mais amplo, pois, o componente não pode tratar somente da cultura africana inserida em História. A professora observada ainda indicou que trabalharíamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais a perspectiva pluralidade cultural, especificamente, a cultura negra e indígena, mas não se concretizou devido ao escasso tempo. No entanto, seminários foram apresentados e algumas alunas trabalharam espontaneamente propostas didáticas para o ensino de História sobre a questão da pessoa e cultura negra.

Contudo, está posto nas DCN para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004) que se deve trabalhar a cultura e história africana e afrobrasileira em disciplinas de História. Seria o caso de abrir espaço para um componente específico para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira? Mas os componentes existentes não poderiam aprofundar melhor as discussões acerca dessa temática?

Nossas análises nos levaram a discutir a formação docente direcionada para a etnicidade afrobrasileira no Curso de Pedagogia.

### **3.3.3 Formação Docente e Etnicidade Afrobrasileira**

Dentre as alunas entrevistadas há aquelas que afirmaram não receber formação adequada à temática afrobrasileira e requereram estudos e discussões mais presentes e precisas nos componentes curriculares do Curso de Pedagogia.

Todavia, para outras alunas há conteúdos que abordam sobre o tema, mas se faz necessário melhor formação a respeito da questão afrobrasileira, e também sugeriram que o tema fosse mais bem aprofundado nos cotidianos do Curso. Assim, observemos o que dizem algumas alunas quando indagadas se receberam formação adequada sobre etnicidade afrobrasileira:

Acho que não. Precisamos de mais informações, está certo que o tempo em aula é pouco, então, temos que buscar fora, mas poderíamos ter mais aprofundamento (fala da aluna Beta, diurno, 2011).

Propriamente nos componentes curriculares do Curso acho que não, ainda é muito superficial, agora em cursos de extensão você tem uma melhor formação em relação a essa temática, mas dentro dos componentes curriculares poucos professores trabalham esse assunto especificamente (fala da aluna Fani, noturno, 2011).

Sim, venho recebendo e os professores vêm abordando com frequência [...] (fala da aluna Jane, diurno, 2011).

Notamos que apesar da temática etnicidade afrobrasileira ter sido abordada em aula, alunas expuseram não ter tido formação adequada, e solicitaram maiores discussões. Entretanto, outras afirmaram receber essa formação através dos componentes de aprofundamento e dos cursos de extensão.

Interessante expormos que os componentes curriculares de aprofundamento são eletivos e, portanto, é escolha dos alunos cursá-los. No decorrer do atual currículo tem sido oferecido o componente de aprofundamento Educação e Etnicidade Afrobrasileira por professoras ativamente engajadas com a causa negra e assistido por alunas envolvidas com a temática e/ou inseridas em projetos de pesquisa associado à temática afrobrasileira. Além disso, as discussões acerca do tema têm tomado maiores proporções devido a nossas pesquisas sobre “Racismo no Curso de Formação Docente” e “Formação Docente e Etnicidade Afrobrasileira”, foram nossos questionamentos e persistência que levaram professores (as) do Curso a introduzir em suas aulas conteúdos que considerem o assunto, porém, segundo as alunas isso se deu superficialmente.

Retomamos as DCN para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2004) para frisar ser responsabilidade das instituições de Ensino promover e propagar a história e cultura africana e afrobrasileira nos conteúdos escolares.

Por outro lado, algumas discentes garantiram que o Curso vem buscando contemplar o tema, entretanto seria responsabilidade do aluno procurar envolver-se mais. Corroboro com minhas colegas de Curso ao dizerem que o aluno deve buscar envolvimento, conhecimento. Percebo que tenho estudado a respeito da temática com persistência devido as minhas escolhas e ao empenho de professores (as)

preocupados (as) em formar pedagogos (as) críticos (as) e conscientes de seu papel em sociedade.

O espaço acadêmico precisa formar professores mais próximos das realidades escolares e com condições de reverter essa visão sobre/da população negra, necessita aproximar teoria e prática. Rodrigues (2008) expõe que há uma dicotomia entre teoria e prática com relação à formação de professores e a Universidade como produtora de saber pouco socializa como pouco contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

É perceptível como essa dicotomia afeta a formação de professores comprometidos com as causas populares, sensíveis as necessidades da maioria da população e abertos para investigação de meios que contribua com a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora que na sua maioria é negra. Desse modo, tomamos os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem a construção de um currículo que considere as necessidades individuais dos alunos para destacar a aproximação entre teoria e prática:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento (BRASIL, 2001b, p.96-97).

Nos PCN estão postos que a diversidade seja elemento essencial para melhoria da aprendizagem, portanto, cabe aos cursos de formação docente ensinar para diversidade em busca de formar pedagogos antirracistas. Segundo, Cavalleiro (2001) uma Pedagogia antirracista repudia atitudes e posturas discriminatórias contidas nos conteúdos curriculares sobre a história e cultura africana e afrobrasileira e vem a enaltecer a diversidade étnica.

Corroborando com Cavalleiro, Canen (2008) afirma que a educação, o currículo, a formação de professores necessitam incorporar em sua proposta e prática a pluralidade cultural. Viabilizando uma educação democrática que aprecie a diversidade cultural e que repudie situações discriminatórias em nossos cotidianos. Portanto, faz-se relevante formar docentes preparados para educar na diversidade,

compromissados politicamente com a transformação e o reconhecimento do pertencimento étnico.



## Considerações finais



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa da conclusão destacamos a identificação com a temática afrobrasileira de algumas alunas do Curso de Pedagogia a partir das origens ou das escolhas ocorridas nos cotidianos do Curso como aspecto interessante a ser apresentado, porém, houve aquelas alunas que se identificaram negras ou não pela cor de sua pele, o que nos fez perceber a relevância de estudar e aprofundar sobre o tema a fim de desconstruir ideias distorcidas. É necessário abordar com as alunas, futuras pedagogas que sua afrodescendência não está associado à tonalidade da pele, e sim as suas raízes culturais, raízes que conformaram o povo brasileiro.

O Curso de Pedagogia vem buscando inserir conteúdos que contemplam a temática afrobrasileira em seus componentes curriculares regulares e eletivos, porém, ainda superficialmente, o que levou as alunas a refletirem sobre a necessidade de maiores discussões nos cotidianos do Curso, bem como, mais envolvimento das mesmas em busca de conhecimento.

Dialogando com nossas entrevistadas se os estudos a respeito da temática etnicidade afrobrasileira têm contribuído na atuação em estágios, momento em que se coloca em prática o que foi estudado no caminhar do Curso, a maioria delas revelou não conseguir aliar a teoria à prática, resultando em despreparo para atuarem em estágio. As realidades das instituições públicas, ou seja, crianças carentes que vivem num contexto familiar por vezes conflituoso ambientes e escassos de materiais e recursos foram pontos que surpreenderam algumas alunas. O corpo discente vem sendo preparado para trabalhar com uma criança real ou ideal?

Percepções tidas em estágios nem sempre foram discutidas em aulas do componente de Estágio Supervisionado, pois, poucas alunas de Pedagogia atentaram para discutir qual criança encontraram em creches e escolas públicas, geralmente foram as alunas que já atuam como professoras que fizeram essa relação entre o real e o ideal.

As desigualdades sociais existentes nos espaços educacionais em que as alunas estagiaram foram perceptíveis, porém, as mesmas não mencionaram que essa desigualdade está fortemente atrelada a crianças negras, algo que deveria ser

evidenciado. Ao chegar aos estágios é impactante ver as deficiências do ensino público e as carências das crianças, nossos estudos preparatórios para iniciação em docência através da Educação Infantil e das Metodologias para os Anos Iniciais procuraram nos preparar para docência, porém, quando iniciamos os estágios percebemos que nem tudo que foi aprendido é viável de ser aplicado.

Em sua justificativa, os PCN (2001b) de Pluralidade Cultural afirmam que o Brasil é heterogêneo, mas desconhece a si mesmo e talvez por isso tenha dificuldade em lidar com questões associadas a preconceito e discriminação racial. Essas questões norteiam o espaço educacional promovendo discursos carregados de atitudes discriminatórias veladas e ou mesmo evidentes.

Portanto, a Educação tem sua parcela de responsabilidade na propagação de uma concepção pluricultural no ambiente escolar “a fim de mudar mentalidades, superar preconceitos e combater atitudes discriminatórias” (BRASIL, 2001b, p.21). Entendemos que a Educação isoladamente não poderá mudar posturas, mas pode promover o respeito mútuo, a solidariedade, compreensão sobre as diversas culturas.

O caminhar é longo e o processo é demorado, mas o Curso de Pedagogia através de seus sujeitos tem demonstrado comprometimento em prol de uma educação pluricultural. Não é possível mudar mentalidades, posturas e conceitos tão rapidamente, mas o caminho vem sendo construído.

O currículo oficial, escrito pode atender a implementação da Lei 10.639/03, mas dependerá do interesse do professor sua concretização e vivência. Além disso, necessário se faz compreender que a questão da etnicidade exige uma nova compreensão de mundo, de relações, e de conhecimentos. Com isso, o currículo também precisa ser redimensionado não é só a introdução de novos componentes que se alcançarão mudanças. Professores (as) formadores (as) precisam estar abertos (as) a esses novos estudos, a mudança de postura, pois a inclusão não acontece por decreto, pela força da lei apenas, ela precisa encontrar espaço nas pessoas. O diálogo, a solidariedade, o exercício da crítica propositiva, a abertura para o novo são atitudes que exigem compromisso e responsabilidade.

É difícil para o corpo docente cobrar algo que não conhece e se faz necessário uma redistribuição dos componentes, pois os eletivos que deveriam favorecer o aprofundamento estão antes de algumas disciplinas obrigatórias.

Outra questão é a necessidade de ampliação de carga horária de um componente obrigatório que contemple a questão da etnicidade afrobrasileira, por ser a maioria da população presente nas escolas públicas, seria o ideal para possibilitar o aprofundamento nos componentes eletivos.

Por fim, enfatizamos a importância do grupo de estudos Etnicidade Afro-Brasileira, criado em 2008 e coordenado pela professora Margareth Maria de Melo, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. O mesmo é ligado ao Grupo de Trabalho Diversidade, Gênero e Inclusão Social, do Departamento de Educação e ao Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena – NEABÍ através da professora coordenadora. Tornando-se para as alunas e a professora inseridas, espaço de discussão e aprofundamento de questões importantes, é o caso da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, dentre os componentes curriculares, como também nos cotidianos do referido Curso.

A vivência no grupo proporcionou novos saberes acerca da África e pertencimento de nossas origens. Os encontros possibilitaram esclarecer e reconhecer os entraves e dificuldades em afirmar-se negra ou afrodescendente para algumas alunas do grupo por ausência de conhecimento e aprofundamento sobre a história do povo negro.

Em nossos encontros no grupo discutimos as entrevistas realizadas e vibramos a cada gesto ou expressão que denotava a questão afro-brasileira de forma positiva, como também, cada atitude negativa fez-nos querer apresentar às pessoas a beleza e riqueza da cultura africana e afrobrasileira.

Aspectos positivos surgiram das discussões e propagações advindas de nossa pesquisa sobre etnicidade afrobrasileira no Curso de Pedagogia. Novos componentes curriculares regulares e de aprofundamento foram inseridos, cursos de extensão foram ofertados, professores (as) passaram a discutir sobre o tema em meio as suas aulas com maior assiduidade, novo projetos de pesquisa acerca da temática afrobrasileira em escolas estão se concretizando e mais alunas estão envolvendo-se com estudos e pesquisas.



## Referências

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p.15-38.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa. Brasília: 2005.

BELL, Judith. Análise de evidências documentais. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução: Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERTICELLI, Ireno. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo: nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria especial de Políticas de Promoção de Igualdade racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – *Introdução*. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001a. Volume 01.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – *Pluralidade cultural/Orientação sexual*. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001b. Volume 10.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional*, Nº 9.394/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: Jul. 2009.

CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo multicultural a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, J. F. P.; OLIVEIRA, L. F. de (orgs.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. In: CARVALHO, Marília Pinto de; PINTO,

Regina Pahim (orgs). *Mulheres e desigualdades de gênero*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 190-207.

DIONNE, Jean, LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Campinas: Cad. Cedes, 2005. Volume 25, n. 67. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Ago. 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. *Pesquisa do/no cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 3ed. São Paulo: Record, 1999.

GOMES. Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. (Coleção GRIÔ).

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*. v.29, n.1. São Paulo Jan./June 2003. ISSN 1517-9702. Disponível em: [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br). Acesso em: 20 maio. 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: África viva e transcendente!*. In: Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. TV Escola/Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2006.

MALLET, Keith. *O Vôo Da Alma (imagem)*. Disponível em <http://4portasnamesa.blogspot.com/2008/07/5a-porta-alm-virtual-pinturas-africanas.html> Acesso em nov. 2011.

MELO, Margareth Maria. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos: uma experiência de tessitura de redes afrobrasileiras. In: *Anais do III Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Niterói, RJ: Laboratório de Edição e Imagem, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Diversidade e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; SILVA Tomas Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e Sociedade*. 6.ed.São Paulo:Cortez,2002.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus Identidade negra*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Inês B. de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afro-descendência. In: FONSECA, Marcus da, et. al. (orgs.). *Negro e educação presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: ANPED, 2001.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. *A formação docente frente à diversidade*. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 2008. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008\\_DIVERSIDADE.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008_DIVERSIDADE.pdf). Acesso em: dez. 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: Um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCHUTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: FONSECA, Marcus da, et. al. (orgs.). *Negro e educação presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: ANPED, 2001.

SOUZA, Ana Lucia Silva e CROSO Camila. *Igualdade das relações étnico-racial na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003*. São Paulo: 1. ed. Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, J. F. P.; OLIVEIRA, L. F. de (orgs.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB. *Curso de Pedagogia - Projeto Político Pedagógico*. Campina Grande, PB, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil colonial. In: *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. São Paulo: Autores associados; Brasília: Plano, 2004.



**Apêndices**



## **APÊNDICE I - Roteiro de entrevista com professor/a(a) do Curso de Pedagogia**

1. Você trabalha sobre etnicidade afrobrasileira no seu componente? Por quê?
2. Como o novo currículo de Pedagogia pode ajudar nesta questão?
3. Como a lei 10.639/03 pode ser trabalhada no seu componente?
4. Como seu componente poderia contribuir com a formação de uma consciência étnicorracial?

## **APÊNDICE II - Roteiro de entrevista com alunas do novo currículo sobre a temática**

1. Qual a sua cor? Qual a cor de seus pais? Você tem irmãos/ãs? Qual a cor deles/as? Você ou sua família já sofreu alguma situação de racismo? Como reagiram?
2. Qual a escolarização de seus pais? Qual a profissão de ambos? Você tem irmãos/ãs que trabalham? Em qual profissão?
3. Você trabalha? Atua como professora? Com qual turma? Já presenciou alguma cena de racismo na sua turma e/ou na sua escola? Como você reagiu?
4. No decorrer do curso teve acesso a conteúdos que abordam sobre diversidade e especificamente sobre a temática afrobrasileira? Em caso afirmativo: qual componente curricular? Quem ministrou? O que você aprendeu de significativo?
5. Assistiu seminários, palestras ou eventos nos cotidianos do curso que tratam dessa temática? Em caso afirmativo: Quem promoveu? Qual o nome do evento? O que você aprendeu de significativo com eles?
6. Identifica-se com a história e cultura africana e afrobrasileira? Por quê?
7. Conhece a Lei 10.639/03? Em caso afirmativo: o que você destaca de positivo da mesma?
8. Presenciou ou vivenciou situações racistas com relação à pessoa negra em sala de aula ou nos ambientes do CEDUC?
9. Acredita estar recebendo formação adequada sobre esta temática em sua formação docente? Por quê?
10. A partir do sexto semestre do curso é oferecido aos (as) alunos (as) componentes de aprofundamentos e alguns deles na perspectiva da diversidade, como Educação e Etnicidade Afrobrasileira e Educação da

Sociedade Indígena. Tem interesse em cursar algum desses componentes?  
Por quê?

11. Porque cursou o componente de aprofundamento Educação e Etnicidade Afrobrasileira semestre passado? O que você aprendeu de significativo com esse componente? Porque o interesse na temática afrobrasileira?
12. Os conteúdos sobre diversidades estudados no decorrer do curso tem suprido suas necessidades como futura professora? Tem permitido encarar a realidade das escolas públicas com tranquilidade?
13. Você já vivenciou em estágio alguma situação relacionada à etnicidade afrobrasileira? O estágio supervisionado tem permitido realizar atividades relacionadas a essa questão?
14. Sugere algo para aprimorar o currículo do curso de Pedagogia?



**Anexos**

## **ANEXO -Termo de consentimento livre e esclarecido -TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “GERANDO EUS, TECENDO REDES E APERTANDO NÓS: DITOS E NÃO DITOS DAS PROFESSORAS E ALUNAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “GERANDO EUS, TECENDO REDES E APERTANDO NÓS: DITOS E NÃO DITOS DAS PROFESSORAS E ALUNAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES” terá como objetivo geral Analisar e compreender como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, professoras formadoras e alunas do Curso de Pedagogia da UEPB vivenciam nos cotidianos escolares a implementação da Lei 10.639/03, em Campina Grande.

Ao voluntário só caberá a autorização para observação de suas aulas, responder questões de entrevistas, participar de conversas informais ou sobre história de vida e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contactar a equipe científica no número (083) 3310-7018, 3337-4415 ou 9985-7925 com Margareth Maria de Melo pesquisadora responsável junto ao SISNEP.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Margareth Maria de Melo

---

Assinatura do Participante