



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIO LUÍS DA SILVA PAIM

**PRÁTICAS DE ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS**

**Vitória da Conquista
2018**

MÁRCIO LUÍS DA SILVA PAIM

**PRÁTICAS DE ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Currículo e Práticas

Orientadora: Prof^a Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé

**Vitória da Conquista
2018**

MÁRCIO LUÍS DA SILVA PAIM

**PRÁTICAS DE ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Currículo e Práticas.

Aprovado por:

Vitória da Conquista- Ba, 26 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé – (PPGEEd/UESB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Nubia Regina Moreira (PPGEEd/UESB)
(Titular Interno)

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares (PPGEEd/UNEB)
(Titular Externo)

Profa. Dra. Denise Maria Botelho (PPGEEd/UFRPE)
(Titular Externo)

À minha mãe Bernadeth da Silva Paim (*In memorian*) e Archanja Moreira de Brito – Mãe Pastora de Iemanjá Oguntè (*In memorian*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai-mãe, Venâncio Machado Paim, por fazer de sua vida íntegra responsável e honesta, o exemplo condutor da família Paim.

Às minhas irmãs-mãe Márcia Regina, Meire Cristina, Mônica Marina, e do irmão Marcos Venilson que, na ausência de minha mãe biológica (Bernadeth Paim) – desdobraram-se em preencher o vazio com atenção, amor, carinho, dedicação e todos os atributos éticos e morais. Não há lugar no universo que possa ilustrar o amor que eu sinto por vocês! Dizem que a “primeira experiência social de uma criança, antes de confrontar a sociedade como um todo, é a convivência familiar”.

Aos cunhados-irmãos, Aureivaldo Veiga Guedes (Lelinho) e Benedicto de Oliveira Barros (Bené). O primeiro por me ensinar o que é perseverança. O segundo, incentivador intelectual, por nunca medir esforços para impulsionar meu crescimento intelectual-acadêmico. Aos sobrinhos Maurício Luis, Arthur Gabriel, Amanda Letícia e Miguel Barros (sobrinho-neto), vocês são estímulo aos meus estudos!

A minha companheira Emilena Santos Sousa (Lena) pelo incentivo, pela compreensão, “broncas” todas as vezes que o cansaço me rondava, enfim, por estar ao lado em todos os momentos.

À todos(as) da comunidade Ilê Axé Maroketu, meu refúgio e fortaleza, através da Yá Cecília do Maroketu, por possibilitara segurança e tranquilidade espiritual necessárias ao desenvolvimento desta investigação.

Minha orientadora, professora Dra. Nilma Castro Crusoé, pela atenção, dedicação, paciência, compromisso e disponibilidade. Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Núbia Regina Moreira; Maria Cristina (Pina); Ester Figueiredo e Denise Aparecida Brito pelas aulas, pelos debates e pelas pertinentes considerações do exame de qualificação. Ao professor Dr. Jorgeval Borges pelo aprendizado e informações durante o tirocínio docente.

A Iraildes Nascimento, diretora da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, e as professoras Maria Glacia Conceição Bastos e Idaraci Amaral de Sousa, pela atenção, acolhimento disponibilidade para as entrevistas.

Ao inesquecível professor Wilson Paulo “Andorinha” (*in memoriam*) pelas conversas, orientações e referências bibliográficas durante a graduação em História na Universidade Católica do Salvador - UCSAL. Suas orientações foram decisivas para a definição da minha trajetória acadêmica. Eternamente grato!

A Euclides Santos Bittencourt (Quidinho), irmão de batalha, Euclides foi decisivo para a minha estadia em Vitória da Conquista, sem seu auxílio, nada disso seria possível. Você mora em meu coração e não paga aluguel!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fornecimento da bolsa sem a qual o prosseguimento nos estudos e na pesquisa não seria possível.

À Felipe Garcia pela compreensão nos momentos difíceis, pela amizade e pelas conversas enriquecedoras!

Renilton Machado do Carmo (meu primo Bith). Sempre disposto a me ajudar nos momentos em que o computador não funciona... a impressora não imprime...ou falta papel. Alyxandra Gomes pela confiança e estímulo.

Cristina Santos de Jesus por criar as condições e o ambiente favorável para que eu pudesse caminhar na escrita. Cristina tem paciência e me dá IBOPE na hora de ouvir minhas histórias! - Cristina – “de novo... pelo amor de Deus, hoje não!”

Aos meus amigos e amigas! Precisaria de UM GRANDE livro para elencar o nome de todos(as) que, de forma direta ou indireta, participaram da minha formação político-acadêmica, essa Dissertação é resultado de uma trajetória de vida. Àqueles que aqui não foram aqui citados, estão contemplados (as) no MEU CORAÇÃO!

Nós somos daqueles que se recusam a esquecer. Nós somos daqueles que se recusam a amnésia, mesmo que seja como uma saída.

Aimé Césaire

RESUMO

PAIM, Márcio Luís da Silva. **Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – Bahia, 2018.

Essa pesquisa se insere no âmbito das discussões nacionais sobre as diretrizes para implementação da Lei de nº 10.639/03 que altera a Lei Nacional de Diretrizes e Bases para Educação Nacional de nº 9334/96. Buscou-se analisar práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de experiências duas professoras da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, situada na comunidade do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro de São Gonçalo do Retiro, na cidade de Salvador. Neste estudo, buscou-se identificar sentidos atribuídos pelas professoras no que tange às práticas de ensino de cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental. As análises têm por eixo o conceito weberiano de sentido e também nos conceitos de experiência e motivos no âmbito da fenomenologia sociológica desenvolvidos por Alfred Schutz (2012). Para compor este estudo se analisou as trajetórias e as reivindicações dos movimentos sociais negros na contemporaneidade brasileira, particularmente o Movimento Negro Unificado, a Constituição de 1988, a lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional e o Projeto político Pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. No desenvolvimento da pesquisa evidencia-se as histórias de vida das interlocutoras assim como as motivações para a docência e também como as suas trajetórias e experiências dentro e/ou fora da sala corroboram com as práticas de ensino de cultura afro-brasileira para alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Eugênia Anna dos Santos.

Palavras chave: Educação – Lei 10639/03 - anos iniciais - ensino da cultura afro brasileira – práticas educativas.

ABSTRACT

PAIM, Márcio Luís da Silva. **Teaching practices of Afro-Brazilian culture in the initial years of elementary school: teachers experiences**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista – Bahia, 2018.

This research is part of the national discussions on the guidelines for implementation of Law No. 10.639 / 03, which amends the National Law of Guidelines and Bases for National Education No. 9334/96. The aim of this study was to analyze the teaching practices of Afro-Brazilian culture in the initial years of elementary school through the experiences of two teachers of the Eugênia Anna dos Santos Municipal School, located in the Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá community in the neighborhood of São Gonçalo do Retiro, in the city of Salvador. In this study, we sought to identify the meanings attributed by the teachers regarding the teaching practices of Afro-Brazilian culture in the initial years of elementary school. The analyzes are based on the Weberian concept of meaning and also on the concepts of experience and motives within the sociological phenomenology developed by Alfred Schutz. In order to compose this study, the trajectories and the demands of the black social movements in Brazilian contemporaneity, particularly the Unified Black Movement, the Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases for National Education, and the Educational Policy Project of the Eugênia Anna Municipal School dos Santos In the development of the research it is evident the life stories of the interlocutors as well as the motivations for teaching and also how their trajectories and experiences inside and / or outside the room corroborate with the teaching practices of Afro-Brazilian culture for students and students at the beginning of elementary school at the School Eugênia Anna dos Santos

Key Word: Education – Law 10639/03 - initial years - teaching of Afro-Brazilian culture - educational practices

SIGLAS

ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
CEPIA	Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação
CRFB	Constituição República Federativa do Brasil
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educacionais
EPENN	Encontro de Pesquisadores de Educação do Norte e Nordeste
EPEN	Encontro de Pesquisadores de Educação do Nordeste
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBN	Lei Nacional de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras a Domicílio
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNIFEM	Nações Unidas para Igualdade de Gênero e o Empoderamento das mulheres

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problemática	12
1.2	A trajetória de uma lei - caminhos para a Lei 10639/03	18
1.2.1.	Os movimentos sociais negros	18
1.3.	A Constituição de 1988: Educação e Cultura afro-brasileira	22
1.4.	A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional: cultura afro-brasileira e os anos iniciais do ensino fundamental nº 9394/96	25
1.4.1.	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Possibilidades de Abordagem da Cultura Afro-Brasileira nos Anos iniciais do Ensino Fundamental	27
1.4.2.	Lei 10.639 e o Parecer	31
1.4.2.1.	A Lei 10.639/03: avanços, obstáculos e a problemática da pesquisa	34
1.5.	Metodologia	40
1.5.1.	Campo empírico e participantes da pesquisa	47
1.5.1.2.	Instrumentos e procedimentos de produção e análise dos dados	52
2.	HISTÓRIA DOS SUJEITOS E AS MOTIVAÇÕES PARA SER PROFESSORA	58
2.1.	Motivação inicial para se tornar professora	59
2.2.	A escolha de ser professora na formação inicial e aprendizagens de ser professora na escola	64
2.3	O Conceito de Educação e Escola	66
2.4.	Os conceitos de conhecimento e currículo	69
3.	PRÁTICA DE ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA DE PROFESSORAS DA ESCOLA EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS	73
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXOS	101

1. INTRODUÇÃO

1.1. Problemática

Essa pesquisa se insere no âmbito das discussões nacionais sobre as diretrizes para implementação da Lei de nº 10.639/03¹ que altera a Lei Nacional de Diretrizes e Bases para Educação Nacional de nº 9334/96 (LDBN)².

Neste âmbito passei a interessar-me pela prática de ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, na educação básica³, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, em que pese os pressupostos teórico-metodológicos da fenomenologia sociológica, para o qual, existe um mundo em que os indivíduos experimentam suas vidas com angústias e preocupações, desse modo a interação desses indivíduos com seus semelhantes denomina-se intersubjetividade. Logo, a intersubjetividade se apresenta como uma existência social, da mesma maneira que o tempo e o espaço se relacionam com a vida presente e a relação face a face (SCHUTZ, 2012).

Os indivíduos ou as pessoas que estão em intersubjetividade com esse mundo, segundo a compreensão da sociologia fenomenológica, são denominados de sujeito. O sujeito deve ser entendido como uma consciência que apreende a realidade (SCHUTZ, 2012). Mesmo o sujeito estando numa relação intersubjetiva com o mundo, para (Berger e Luckmann, 1993, p.173) “o indivíduo não nasce membro da sociedade”. Ele “nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”. Desse modo, o torna-se membro da sociedade se dá através da “interiorização”.

Para Berger e Luckmann, (1993, p.174), interiorização consiste na “apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido”. A condição *sine qua non* da interiorização é que o indivíduo (sujeito) só se torne um

1A obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, estabelecidos pela lei 10.639/03 e da cultura indígena, estabelecida, posteriormente, pela lei 11.645/08 somaram-se fortalecendo a importância de se abordar as Relações Raciais na Educação.

2Essa lei surge como uma iniciativa de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais depois de se constatar que mudanças – como o ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito até os 17 anos – deixaram as Diretrizes anteriores obsoletas e defasadas. Ver: BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: secretaria de ação continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI), 2013, p.4.

3Entende-se por Educação Básica, o tipo de educação que assegura o Ensino Fundamental e oferece, com prioridade, o Ensino Médio a todos que demandarem. Ver: BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: secretaria de ação continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI), 2013, p.7.

membro da sociedade depois de saber apreender, interpretar e atribuir sentidos a determinados acontecimentos subjetivos. A socialização pode ser primária e/ou secundária. Fenomenologicamente, ela deve ser compreendida como o processo ontogenético que insere um indivíduo no mundo, assim:

O processo ontogenético pelo qual isso se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna um indivíduo da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. (BERGER; LUCKMANN, 1993, p.175)

Por se tratar de um período importante na formação do mundo de um indivíduo, a infância, segundo a interpretação fenomenológica, é o momento onde a criança – o indivíduo que vai ser interiorizado – adquire a cognição para discernir e absolver “papeis, normas e valores que acontecem baseadas nos vínculos afetivos e de segurança que caracterizam um grupo específico” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.173-184). Assim, justifica-se a escolha para investigar as práticas educativas de cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Compreender a importância da infância como uma fase ímpar para inserção (interiorização/socialização) do indivíduo no mundo e de absorção de papéis, regras e valores, levou-me a entender que as identidades culturais das crianças negras são cotidianamente elaboradas e reelaboradas. Sendo assim, os “vínculos afetivos e de segurança” podem ser utilizados como marcadores para perceber as crianças negras como “um grupo específico”. Desse modo, a especificidade do acesso da criança negra no mundo como indivíduos, conflui com a demanda para a construção de práticas educativas diferenciadas que possam contemplar a diversidade presente no ambiente escolar. (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.173-184).

Schutz (2012), não elabora um conceito para práticas educativas restrito ao campo da Pedagogia. Todavia, no âmbito da fenomenologia, percebe-se a necessidade de um esboço conceitual, que possibilite a compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas. Nesse sentido, embasamo-nos no pressuposto de que as práticas educativas permitem experiências que contribuam para a formação de professores (as), em serviço, pois, as aprendizagens ampliam-se e resignificam-se no processo, na interação com o outro (estudantes, equipe

pedagógica, família, direção). Para Guimarães (2004) e Charlot (2005), as práticas formativas implicam saberes, que norteiam e fomentam formação.

[...] saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber". [...] (CHARIOT, 2000, p. 80).

E ainda:

[...] A ênfase do conceito de relação com o saber, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de relação: uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo (CHARIOT, 2000, p. 78).

Para Pimenta (2005, p. 35), “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Isto porque, uma prática formativa que pressupõe formar um profissional autônomo (FREIRE, 1996) e não centrada no professor/a como os únicos detentores de saberes (FREIRE, 1987), precisa empreender a busca de uma transformação da escola a partir das práticas educativas, considerando que o principal entrave para transformar os contextos de ensino consiste no fato de que a tipologia dominante na Escola ainda não absorve, subjetividades, experiências e saberes do professor(a) (SANCHO [et al.], 2006, p. 5).

Por conseguinte as práticas formativas consistem em ser mais do que uma prática pedagógica, pois não se restringem a pressupostos metodológicos, avaliação ou elementos técnicos. Neste contexto, inscrevem-se as práticas de ensino de cultura afro-brasileira, pois reelaboram elementos culturais banidos da escola para entremear-se com as exigências da obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. Portanto, esse entendimento de “práticas de ensino da cultura afro-brasileira”, será usado como norteador dessa análise.

Mesmo com o elevado índice de afrodescendentes no contingente populacional brasileiro, os estudos voltados às práticas educativas de ensino da Cultura Afro-brasileira, são recentes. No intuito de analisar as práticas educativas da Cultura Afro-brasileira nos anos iniciais, fez-se necessário o levantamento bibliográfico (estado da arte) tendo por base as discussões de Aline Ramos, no livro “Práticas de Discriminação racial nos anos iniciais do ensino Fundamental: sentidos

de professoras”, porque a autora utiliza os pressupostos sociologia fenomenológica, método também usado no presente estudo.

Ramos (2015) tem por referências Encontros regionais e nacionais que versam sobre a socialização dos estudos do campo da educação, relações raciais e currículo e selecionou Encontro de Pesquisadores de Educação Norte- Nordeste EPENN; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED⁴ totalizando 40 publicações.

Quanto ao EPENN, consiste em evento bianual, criado em 1999, contudo, dar-se-á prioridade aos Anais publicados a partir 2005, ano em que foi criado o GT-21, que discute especificamente, a temática racial brasileira em seus múltiplos aspectos, dentre eles a educação para as relações raciais e currículo embasado na lei 10.639/2003.

O texto de C. DAMASCENO (2011) “*A importância do movimento para a rediscussão do pensamento sobre as relações raciais no Brasil*”, publicado nos Anais do EPENN 2011 foi analisado por (RAMOS,2015, p19) ressalta sobre a trajetória do Movimento Negro, bem como, a sua relação com a necessidade de contribuir para que parte da população reflita sobre as desigualdades raciais entre negros e brancos. Salienta também o conjunto de reivindicações feitas pelo movimento social negro que foram incorporadas à Constituição brasileira de 1988.

Já para Anais da ANPED, especificamente o GT-12 que versa sobre Currículo, (RAMOS 2015.p 18) destaca o texto intitulado “Currículo de História e fixação de sentidos sobre o negro: imagens da escravidão que circulam em livros didáticos”, produzido por (COSTA, W. 2010) que trata sobre os sentidos e significados de “negro” que as imagens da escravidão e dos livros didáticos de história procuram fixar. O autor advoga que o livro didático consiste em um instrumento ameaçador para construção de identidades, quanto na reprodução de estereótipos racista e discriminatórios.

A comunicação de Ana Cristina Cruz, “*Dimensões de Educar para as Relações Raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas*”, apresentada no GT-21 que discute educação e relações étnico-raciais também da ANPED fala sobre a relevância e compreensão do significado das práticas pedagógicas no que tange a diversidade e as diferenças. Para compor a comunicação, a autora tem por

4 Associação Nacional do Pesquisadores em Educação

objeto 32 projetos finalistas do prêmio Educar para a Igualdade Racial, realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho (CEERT). Ao tratar sobre a importância do reconhecimento das diferenças no âmbito relações raciais a autora acrescenta que:

Reconhecer as diferenças e utilizá-las como ponto de partida é fundamental para uma educação que contemple as relações étnico-raciais. Ainda que seja fundamental, a postura de apenas celebrar as diferenças recai no escopo da tolerância a diversidade, o que cria a ilusão de que os conflitos estão resolvidos. O tema das relações raciais é, em si mesmo, cotidianamente, intenso conflito, há pouco consenso. A presença do racismo e das arraigadas crenças ideológicas que o fundamentam refazem a todo tempo os conflitos sociais inclusive na escola. Entretanto muito tem sido feito, as experiências do Prêmio revelam a possibilidade de criar uma nova reeducação das relações étnico-raciais, que potencialize as diferenças em sua forma plena.

A investigação levada a cabo por Damasceno (2011) foi outro estudo destacado pelo levantamento realizado de Ramos (2013). Apresentado no EPENN em 2011 e intitulado: “*A importância do movimento para a rediscussão do pensamento sobre as relações raciais no Brasil*”, essa pesquisa analisa a trajetória do Movimento Negro e sua relação com a necessidade de contribuir para que parte da população reflita sobre as desigualdades raciais entre negros e brancos. Salienta também o conjunto de pautas elencadas pelo movimento negro que foram incorporadas a constituição.

Prosseguindo as análises dos Anais da ANPED, (RAMOS, 2015, p. 19) ressalta o balanço dos 10 anos do GT- 21, (Educação e relações raciais) elaborado por (OLIVEIRA. A, 2014), “*Dez anos do GT de Educação e Relações Raciais da ANPED (2002-2012): contribuições e perspectivas*” que analisou a produção do GT 21 Relações Raciais da ANPED. Este balanço avaliou a contribuição dos vários entendimentos sobre as relações raciais no Brasil, tais compreensões são imprescindíveis para se pensar o país, na medida em que são constitutivas de parcela significativa do Brasil. Outra questão apresentada pelo balanço, foi a importância do GT-21 junto ao movimento social negro e as consequências destas alianças para a elaboração de políticas públicas nos anos de 2000.

Sobre o ensino da Cultura afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, artigo “O ensino da história e da cultura afro-brasileira nas séries iniciais”.⁵ Elaborados por CRUZ, BEZERRA e AMARAL (2006) trata sobre as

⁵ Esse trabalho foi apresentado por estudantes do Centro Universitário de Brasília (UNICEUB) como pré-requisito para a conclusão do curso de Pedagogia

tendências do ensino de história em relação a aplicabilidade da lei 10639/03, em escolas do Distrito Federal. Na elaboração do trabalho, as autoras aplicaram questionários para os / docentes analisaram livros didáticos e os resultados reafirmaram as imagens estereotipadas destes recurso didático, para os quais as professoras enfatizaram os preconceitos enraizados na sociedade brasileira.

A dissertação elaborada por Heloísa Ferreira intitulada: “Educação africana e Afro-brasileira na escola mãe-Hilda: percepções e práticas”⁶ analisou as percepções e as práticas da Educação Africana e afro-brasileira na Escola Mãe Hilda no contexto da lei 10.639/03, através da observação do ambiente escolar, realização de entrevistas com as professoras e as análises tiveram por base o método de análise de conteúdo Bardin.

Já a pesquisa “História da África e cultura africana nos anos iniciais do ensino médio: os Adinkras”, resultado da dissertação de mestrado Eliane Fátima Boa Morte do Carmo⁷ Bahia investigou o uso da simbologia Adinkra (Gana) como uma possibilidade de Ensino da História e da cultura africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os trabalhos defendidos por Heloisa Ferreira, Eliane Boa Morte, aproximam-se no interesse pelas séries iniciais do Ensino Fundamental e distanciam-se em outros. Enquanto estas pesquisas se confluem no interesse pela história e cultura africana nos anos iniciais, as práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais, diferem quanto aos, os pressupostos metodológicos da sociologia fenomenológica,

Embora os trabalhos aqui mencionados transitem no Campo da Educação para as Relações Raciais e currículo, os mesmos não tratam, especificamente, das Práticas de Ensino da Cultura Afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica da sociologia fenomenológica. A incipiência de pesquisas envolvendo essa temática abre uma lacuna que justifica a presente pesquisa, entendendo-a como forma de contribuir para a ampliação dos conhecimentos relacionados a esse recorte temático. É importante destacar que, até o ano (2016) em que o estado da arte – levantamento bibliográfico – foi realizado, não haviam sido publicados estudos

⁶Defendida em maio de -2017 no Programa de Pós-graduação de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

⁷ Defendida no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

que abordassem as Práticas de Ensino da Cultura Afro-brasileira nas séries iniciais do ensino Fundamental. Assim, no decorrer dessa investigação alguns trabalhos que dialogam com a proposta da presente pesquisa foram publicados.

As aulas e os debates no Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educacionais (GEPPE), corroboraram na delimitação, recortes temáticos e despertaram-me para a importância dos anos iniciais da Educação Fundamental assim como, os debates sobre culturas afro-brasileira para esse estrato da educação. No âmbito da lei de nº 10639/03, cabe ressaltar, que são discutidos os aspectos relevantes às práticas educativas voltadas à cultura afro-brasileira em consonância com as experiências das professoras, nos anos iniciais do ensino fundamental com o título: A prática de ensino de cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras. Sendo assim, a pesquisa tem por finalidade analisar as práticas educativas sobre a cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola Eugenia Anna dos Santos a partir das experiências das professoras.

1.2. A trajetória de uma lei - caminhos para a Lei 10639/03

“Onde houve escravidão, houve resistência” (REIS, 1996, p.9)

1.2.1. Os movimentos sociais negros

A compreensão da formação e da trajetória dos movimentos sociais negros diz respeito ao entendimento sobre suas formas de organizações sociais e pode-se entendê-las sob duas perspectivas. A primeira é a de um movimento não institucionalizado, materializado em oposição às formas de subjugação amalgamado ao sistema colonial no século XVI e a escravização dos africanos, entendida como produto desse sistema (ALENCASTRO, 2000).

Em função da não institucionalização, as ações e iniciativas desse movimento, até a primeira metade do século XX, são restritas a iniciativas de indivíduos e instituições que, naquele contexto, entendiam o debate racial como uma possibilidade de compreensão da conjuntura em que os mesmos estavam inseridos. Nomes como: Zumbi dos Palmares, Luís Gama, José do Patrocínio, os irmãos

Rebouças, assim como todos aqueles escravizados que participaram da Revolta do Malês (1835); João Cândido – “o almirante negro” da Revolta da Chibata em 1910, são nomes que ilustram a longa duração do ativismo negro no Brasil no período que antecede a institucionalização do Movimento Social Negro brasileiro, canalizado na construção do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970 (NASCIMENTO, 2014, p.73).

O termo “movimento negro” não deve nos conduzir ao entendimento de uma organização uniforme, estanque ou homogênea. Esse conceito deve ser compreendido como uma espécie de “unidade na diversidade”, ou seja, um termo onde está agregada uma multiplicidade de tendências, pensamentos, comportamentos e fases cronológicas caracterizadas por diferentes práticas por parte dos envolvidos no/com o Movimento. Cabe ressaltar que, ao se refletir sobre o movimento negro, seria necessária a construção de um quadro organizado por períodos cronológicos que pudessem pontuar o ativismo negro no Brasil desde o estabelecimento das colônias até os dias correntes (NASCIMENTO, 2014).

Nesta pesquisa, por questões de objetividade, a importância do movimento social negro, como ponto de partida para a lei 10.639/03 constitui-se a partir dos anos de 1970, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Movimento não mais personalista ou individualizado, tendo como objetivo conscientizar, racialmente, a sociedade brasileira. A Compreensão do surgimento do movimento negro no Brasil na década de 1970, não deve está dissociado das transformações políticas, sociais e econômicas, ocorridas nas décadas de 1950, 1960 e 1970 do século passado no continente africano e nem da influência da luta pelos direitos civis dos negros estadunidenses, logo:

As décadas de 50, 60 e 70 testemunharam o processo de descolonização da África e a independência de muitos países africanos, bem como o movimento pelos direitos civis liderados por Martin Luther King e a articulação do nacionalismo afro-americano liderado por organizações como Panteras Negras e Malcolm-X, nos Estados Unidos. Esses eventos informavam e serviam de referência para aqueles que pensavam a questão racial no Brasil [...] (NASCIMENTO, 2014, p.114).

A influência do Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos na formação do Movimento Negro no Brasil, bem como o surgimento dos “Movimentos Black Power” e, posteriormente, do “Black is Beautiful” entendidos como tendências no interior do próprio Movimento dos Direitos Civis, merecem destaque por ocupar lugar

diferenciado no despertar da conscientização racial e do fortalecimento da auto estimada população negra que no contexto dos anos 70. O termo Black Power é a expressão de um movimento político que tinha por fim, o enaltecimento dos marcadores culturais africanos. Desse modo, o uso dessa expressão, se tornou popular depois que o escritor Richard Wright⁸ (LISBOA, 2011).

Na década de 1960, Stokely Carmichael (Kwame Turê)⁹ contribuiu para afirmação do termo *Black Power* - naquele que seria o seu primeiro discurso como membro do Partido dos Panteras Negras¹⁰ – ao fazer um apelo para organização de protestos em solidariedade ao atentado sofrido por James Meredith¹¹.

Além da ênfase na ação política, o movimento *Black Power* construiu uma proposta anticolonial e antirracista no plano cultural e estético, a partir da reelaboração dos padrões de beleza estabelecidos, historicamente, pelo ocidente, reconstruiu outra estética e fortaleceu a autoestima da comunidade negra estadunidense a partir da inserção do conceito *negritude*¹². A trajetória dessas (re)construção dar-se-á através da criação da expressão *Black is beautiful* (negro é lindo)¹³ (LISBOA, 2011).

8Escritor afro-estadunidense, um dos destaques do Movimento da Renascença negra do Harlem nas décadas de 1910, 1920 e 1930. Além de ser um dos intelectuais mais destacados desse contexto, Wright, foi autor do Clássico livro: Filho Nativo, romance, que retrata o julgamento de um jovem de 20 anos, chamado Bigger Thomas, no estado de Illinois (EUA), no período de depressão da década de 1930. Ver: Seminário Internacional de Literatura Afro-latina da UFU, 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_27.pdf.

9Foi um ativista negro do movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970. Disponível em: <https://www.biography.com/people/stokely-carmichael-9238629>.

10Tradução da expressão *Black Panthers*, nome resumido do *Black Panther Party for Self Defense*, partido revolucionário fundado em 1966 com o objetivo de enfrentar, por meio da luta armada, a segregação racial sofrida pelos negros estadunidenses. Ver: LOPES, Ney. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: selo negro, 2004, p.512.

11Primeiro estudante negro a estudar na Universidade do Mississippi. Na ocasião, Carmichael era membro do Comitê de Coordenação Estudantil da Não-Violência, organização que advogava a união de todos os negros, fundamentadas na ideia de comunidade e da herança cultural coletiva. Desse modo, segundo a interpretação de Carmichael, apenas as organizações negras detinham o poder para a mudança social (LISBOA, 2011).

12 Expressão que designa o movimento, surgido nos países de colonização francesa e que tem como objetivo enaltecer o pertencimento a coletividade de africanos e afrodescendentes.

13Essa frase, além de se constituir como discurso de oposição a hegemonia ocidental em vários segmentos, precisamente no plano estético, apresentou-se como símbolo de um período de afirmação, fortalecimento e reconhecimento da autodeterminação na luta dos povos africanos e de seus descendentes em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos.

Enquanto nos Estados Unidos a década de 1970 dava continuidade à luta pelos direitos da população negra, no Brasil, a influência e as transformações advindas daquela luta, além de serem difundidas sob os olhares e a repressão instalados pela ditadura militar, estabelecida em 1964 (SKIDMORE, 2010), desdobraram-se em uma multiplicidade atividades e iniciativas que abrangeram vários segmentos sociais. Um dos segmentos o qual a influência do movimento Black Power e das lutas dos negros estadunidenses foi mais perceptível, foi o campo musical. Impossível falar sobre a influência dos movimentos “Black Power” e “Black is beautiful” no Brasil, sem falar do fortalecimento da Soul Music como um produto da influência política dos negros estadunidenses. Um dos fatores para “despertar” da consciência política dos negros(as) brasileiros se dá através da soul music¹⁴, neste período que a consciência racial da população negra na América Latina se ampliam.

No Brasil, o Movimento Soul alcançou o seu ápice entremeado as aspirações das lutas dos Direitos Civis nos Estados Unidos, bem como, das lutas de libertação no continente africano, precisamente, os países de língua portuguesa e construção da nacionalidade nesses respectivos países independentes (NACKED, 2012).

A influência da luta dos negros estadunidenses e do Movimento *Black Power*, no Brasil, reverberou-se em outros espaços e iniciativas. Assistiu-se a ampliação do número de organizações negras surgidas em diferentes partes do território nacional. Essa expansão das organizações negras no Brasil era uma das consequências da influência do Movimento Black Power e da luta dos negros estadunidenses. Como exemplo do surgimento dessas organizações, podemos citar:

[...] Grupo Palmares de Porto Alegre; Instituto da Pesquisa e Cultura Negra (IPCN), O Grêmio Recreativo de Arte Negra e a Escola de Samba Quilombo, no Rio de Janeiro; o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan) o Grupo Afro-Latino Americano do jornal versus e o Centro de Estudos Afro-Brasileiros, em São Paulo; Grupo de Teatro Evolução de Campinas; Grupo Rebu\ Congada de São Carlos; Grupo Zumbi de Santos; Grupo de Teatro e Cultura Palmares e o Grupo Malês da Bahia, onde também surgiram os blocos carnavalescos Ilê Ayê, Odum e Orunmilá (NASCIMENTO, 2014, p.115).

Pode-se destacar que essas “novas” organizações surgem nos estados onde negros e negras são majoritários, ou compõe parte significativa da população. Bahia,

¹⁴Nome criado para designar o gênero de música estadunidense resultante da re-elaboração do “rhythm blue” na virada dos anos de 1960 para os anos de 1970, em um produto, mais sofisticado e ao gosto da emergente classe média negra. Ver: LOPES, Ney. **A enciclopédia brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo negro, 2004, p.629.

Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre são exemplos da relevância que à presença negra na população desses estados (e do Brasil), ocupa na construção de instituições\organizações voltadas para a conscientização racial e reivindicação de políticas direcionadas para esse segmento da população. Dessa maneira, em 1978, num ato organizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, essas e outras organizações negras confluíram para a fundação do *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial* - MNU (NASCIMENTO, 2014).

No que diz respeito à educação para as relações raciais a carta de princípios do Movimento Negro Unificado é um debate que deve ser pontuado. A educação foi estabelecida como uma das reivindicações do movimento, no momento em que seus membros, a partir de uma análise de conjuntura, entenderam que deveriam:

...juntar (...) forças e lutar por melhor assistência à saúde, melhor educação e habitação (...) valorização da cultura negra. Dessa maneira, a exigência de uma “melhor educação para a população afrodescendente”, assim como, a “valorização da cultura negra”, (MNU, 1988, p.18).

Tais reivindicações desembocaram em 2003, na obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Analisa-se que, na carta de princípios do MNU, embora fosse questionada a qualidade da educação fornecida à população negra, bem como, a “valorização” da própria cultura, em nenhum momento, a carta específica, como nos dias correntes, a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira. Fica implícito que a compreensão da história africana dar-se-ia através da “valorização da cultura negra” e da história do negro no Brasil. Assim, as reivindicações por uma melhor educação para a população afrodescendente, com a inserção do racismo como crime na Constituição brasileira de 1988, foram alguns dos avanços advindos após a institucionalização do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970 do século passado.

1.3. A CONSTITUIÇÃO DE 1988: Educação e Cultura afro-brasileira

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, também denominada de “Cidadã”, aumentou consideravelmente como nenhuma das Constituições anteriores as balizas da cidadania e garantias individuais no Brasil¹⁵. A

15 Sobre esta afirmação Cf. Art. 5º da CRFB/88.

“Carta Cidadã” representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste, os movimentos sociais – negros e indígenas em especial - ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais (SILVÉRIO, 2005, p. 88).

A Constituição inova ao apresentar um capítulo voltado à educação, especificadamente os artigos de nº 205 ao 214, objetivam dentre outras prerrogativas a democratização da educação. Neste sentido a CRFB/88¹⁶ afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, 135).

Quanto aos princípios para o ensino nacional, assim como a liberdade de ensino, aprendizagem e pesquisa, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a convivência se organizações públicas e privadas; gratuidade do ensino público; a valorização dos profissionais do magistério; e as garantias de qualidade estão contidas no Art. 206.

Art. 215. §1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório (BRASIL, 2005, p.138).

§ 2º A lei apontará sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. A CRFB/88 privilegia nos seus textos outras matrizes étnicas, ou seja, outros grupos, além dos negros/as integrantes do “processo civilizatório nacional” como elementos proeminentes da cultura nacional, datas significativas/comemorativas que até então não figuravam dos Calendários da Cultura nacional (BRASIL, 2005, p.138).

Em relação ao Art. 216 a CRFB/88, expandiu o conceito de patrimônio alterando a nomenclatura Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Tal alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição

¹⁶ Leia-se Constituição a República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

estabeleceu ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro. (BRASIL, 2005).

Neste Artigo a Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo:

(...)os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2005, 138).

A partir dessa redefinição a CRFB/88insere as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

I - **as formas de expressão**: são as formas como indígenas de diversas etnias e afro-brasileiros, em modos de vida também diferenciados, têm preservado suas culturas, através de diversas expressões e linguagens, destacando-se grupos de hip-hop, capoeira, blocos carnavalescos, afoxés, maracatus, bumba-meu-boi, caboclinhos, ternos de reis e muitos outros eventos, histórias, personalidades da cultura brasileira, além de compreendem festas, festivais, acontecimentos, apresentações teatrais, de dança, recitais, poéticos, exposições de artes plásticas; bumba-meu-boi, maracatus, reinados do congo, afoxés maculelê, ternos e folias de reis, tambor-de-crioula, cantos de trabalho, ritos de passagem, casamentos, cantorias, cordel, quadrilhas juninas, sambas, que tenham a cultura negra e/ ou indígena evidenciada (BRASIL, 2005).

II - **os modos de criar, fazer e viver**; - são processos de trabalho e produtos obtidos, próprios do município ou da região e que são característicos do viver, celebrar, conviver, cuja origem e história se baseiam nas civilizações indígenas e/ou africanas. Estas expressões culturais podem ser encontradas nas artes e no artesanato, na fabricação de instrumentos e outros objetos de uso religioso, na culinária. São exemplos: cerâmica, cestarias, cocares, pinturas corporais, ferramentas de orixás, carranca, acarajé, panos-da-costa, penteados, trançados e outros (BRASIL, 2005).

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

V - **as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;** são espaços construídos ou naturais, como terreiros, territórios quilombolas, aldeias e reservas indígenas, mercados, feiras, rios, cachoeiras, praias, mangues, açudes, que traduzem a experiência afro-brasileira e indígena no município e são testemunhos de passagens importantes da história local (Brasil, 2005, p.139).

VI - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2005, p.139).

Já o art. 242, § 1º, dispõe que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Desse modo, nota-se a inquietação com o sistema educacional vigente, que doravante não poderá mais aceitar os preconceitos, as discriminações e a falta de alteridade de outrora e, quando as práticas higienistas brotavam nos textos constitucionais.

Ao aludir sobre o referido art. (SILVÉRIO, 2005) acrescenta que:

(...) Finalmente reconhecida a pluralidade cultural brasileira, a educação deveria promover um ensino voltado ao respeito pelas diferentes culturas, à igualdade nas condições de acesso e valorização das matrizes indígenas e afro-brasileiras. Afiança a Constituição Federal, no artigo 242, § 1º, que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, p.149)

Cabe salientar que os dispositivos dos artigos 204 a 216 da Constituição de 1988 ecoam como subsídios para a inserção oficial da cultura afro-brasileira nos conteúdos do ensino básico e que serão referendados em dispositivos da lei de nº 9394/96.

1.4. A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional: cultura afro-brasileira e os anos iniciais do ensino fundamental nº 9394/96

A Lei de nº 9.394/96, que versa sobre as de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 estabeleceu uma nova organização para a educação nacional. Até essa data, a educação brasileira estava regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída durante o governo militar em 11

de agosto de 1971. Com o fim da Ditadura Militar: (SKIDMORE, 2010) acrescenta que acirrou a campanha em prol das eleições diretas, pela abertura política e a democratização do país. Dessa maneira, o período da “democratização” brasileira esteve amalgamado à reformulação (ou reelaboração) de diretrizes em diversos aspectos e segmentos da vida pública nacional.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída em 1996, deve ser compreendida como uma reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída pelo governo dos militares em 1971 (BRASIL, 1971).

Essa transição se destaca por ter relação com a presente pesquisa, que, por sua vez, têm por objeto de estudo as séries iniciais do ensino fundamental. O juízo expressado pela atual LDBN compreende que a nomenclatura de ensino primário – seria substituído pelos anos iniciais do ensino fundamental a partir de 1996 e estabelece, a faixa etária compreendida entre 6 e 14 anos, contudo o presente estudo prioriza faixa etária entre de 6 a 8 anos de idade.

Desse modo, No capítulo I do título V da Lei 9.334 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação estabelece que:

Quanto a composição dos níveis escolares preconiza que: a educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação superior” (BRASIL, 1996, p.14).

Já na seção I do capítulo II (Da Educação Básica), o documento de 1996 ressalta a finalidade da educação básica:

(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p.14).

Outro aspecto a ser destacado na educação básica, diz respeito a sua organização. Sobre esse assunto, o vigésimo terceiro inciso da seção I do capítulo II, o documento nos informa que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p.14).

Confere-se nessa citação que “a educação básica poderá organizar-se (...) em grupos (...) com base na idade” (BRASIL, 1996, p14), pois diante da faixa os/as

alunos/as ocuparão um lugar diferenciado na “nova” organização do ensino proposta pela Diretriz de 1996, destaca-se em sua finalidade que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento geral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade (...) *“A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade”* (BRASIL, 1996, p.17).

Dessa forma, a idade serve como um dos critérios definidores do ingresso às séries iniciais do ensino fundamental. Em seu texto original, a LDB do ano de 1996 mostra flexibilidade no que diz respeito à durabilidade do Ensino Fundamental, instituindo um período mínimo de oito anos e pontuando a ampliação dessa fase da educação básica. As Metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, a partir da Lei 10.172/2001 e que se refere ao ensino fundamental, não devem deixar de ser mencionadas, destacando-se como meta nº1, a:

Universalização do ensino fundamental no prazo de cinco anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de sete a quatorze anos (BRASILIA, 2013, p.108).

Meta 2:

(...) definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de 6 anos já estavam matriculadas em pré-escola, classes de alfabetização ou mesmo no ensino fundamental, determina sua ampliação para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de sete à quatorze anos (BRASILIA, 2013, p.108).

Entende-se, que o objetivo central das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação é a garantia definitiva de que as crianças das séries iniciais possam ter maiores oportunidades de aprendizagem na fase obrigatória da escolarização, bem como assegurar que, quanto mais cedo as crianças ingressarem nos níveis de ensino, elas possam alcançar um maior nível de escolaridade (BRASÍLIA, 2013).

Em 2005 a Lei 11.114 estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula dos alunos de seis anos de idade no ensino fundamental. Essa medida criou condições para antecipação da escolarização desses estudantes para oito anos.

A acessibilidade ao Ensino Fundamental – seis anos de idade – pode ser entendida como um veículo que permite às crianças brasileiras a oportunidade de usufruto do direito à educação, bem como a alfabetização, ao letramento e a absorção de conhecimentos.

1.4.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Possibilidades de Abordagem da Cultura Afro-Brasileira nos Anos iniciais do Ensino Fundamental

As reivindicações pela inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares prosseguiram durante a década de 1990. Embora essa temática não tenha sido incorporada aos currículos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pode ser considerado um marco educacional, pois criou possibilidades para que os conteúdos referentes à da cultura afro-brasileira, pudesse ministrados pelos professores.

As possibilidades de construções dialógicas com as universidades e faculdades de educação para o fortalecimento e a melhoria do ensino das séries iniciais, foram sendo incluídas na elaboração de programas de formação continuada de professores (as), associados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Logo, os PCN's podem ser definidos como:

(...) o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e a avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática dos professores (BRASIL, 1997, p.29).

Esse documento pode ser analisado como precursor de uma proposta aberta e flexível, considerando as múltiplas adaptações curriculares que podem ser elaboradas para acolher a pluralidade política, econômica, étnica, religiosa, entre outras, das escolas brasileiras.

Cabe ressaltar que, em função de sua natureza, os PCN's não são obrigatórios. O seu objetivo é estimular, através do diálogo, mudanças nos conteúdos e nas práticas existentes. Logo, essas mudanças devem ser compreendidas como norteadores didáticos para a manutenção de um todo coerente (BRASIL, 1997).

Em seu tópico "*Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais*", próprio documento (BRASIL, 1997), destaca alguns pré-requisitos que, por terem relação com

a presente investigação, merecem ser destacados. Um desses itens, diz respeito, a justificativa para a escolha da organização escolar em ciclos, assim:

A opção da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento (BRASIL, 1997, p.42).

A proposta advogada nos PCN's reelaborou o ciclo básico com a duração de dois anos estabelecendo como objetivo a criação de maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças na faixa etária do ensino obrigatório. As experiências, iniciativas e práticas que demonstram fragilidades em sua implementação evidenciou que a organização do ensino através de ciclos, contribui para a resolução dos problemas de desenvolvimento escolar. Assim, nas escolas onde os ciclos foram implantados, o uso dessa proposta de organização, teve continuidade mesmo com a mudança de governos (BRASIL, 1997).

Sobre as séries que definem os ciclos do sistema de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelecem que:

(...) estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeiras e segundas séries; o segundo ciclo, à terceira e a quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries (BRASIL, 1997, p.43).

Essa citação evidencia a relação da proposta de organização em ciclos elaboradas nos PCN's e a presente investigação, já que, as observações das práticas educativas dos professores que constituem o objeto de estudo da pesquisa mencionada estão restritas a faixa etária compreendida entre seis e oito anos, portanto, ao primeiro ciclo da Educação Básica. Cabe ressaltar que, essa proposta de organização não confronta os problemas da escolaridade no Ensino Fundamental, assim como, não define um período maior para o início da alfabetização que deveria contemplar, obrigatoriamente, as crianças na faixa etária dos seis anos de idade. Desse modo, o requisito que estabelece a idade de dois anos para a organização dos ciclos não deve ser entendido como produto de seus princípios e fundamentações, nem como o único instrumento de intervenção no contexto educacional atual (BRASIL, 1997).

Sobre o que diz respeito aos objetivos, os PCN's da Educação Básica, o qual o Ensino Fundamental 1, estão incluídos, informam que:

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intensões educativas em termos de capacidade que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidade é crucial nessa proposta, pois capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar em uma variedade de comportamentos. (...) os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla (BRASIL, 1997, p. 47).

Alcançar o desenvolvimento dessas capacidades requer como pressuposto, a disponibilidade para aprendizagem de maneira geral. A aprendizagem, por sua vez, será influenciada pelas experiências de êxitos ou fracassos escolares que cada aluno trará consigo. É importante destacar que, nem todos os indivíduos possuem o mesmo interesse por determinados assuntos, ou desenvolvem as mesmas habilidades, nem muitos menos as aprendem da mesma maneira. Logo, o reconhecimento das diferenças entre as pessoas – produto da intersubjetividade de cada sujeito, ampliará as possibilidades de conduzir o ensino fundamentado aprendizagens que possibilitem a construção de múltiplos conhecimentos (BRASIL, 1997).

A inclusão do reconhecimento da diversidade como um pressuposto das orientações dos PCN's faz dele um documento inovador. Sobre esse aspecto, o tópico referente aos “*Conteúdos*” (BRASIL, 1997) nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica destaca que:

Dada à diversidade do país, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. (...) a definição de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma referência (...) aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomar decisões resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função da necessidade de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1997, p.54).

Ao contrário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecida com a constituição de 1971 (BRASIL, 1971), onde os professores, além de receberem conteúdos formulados pelo Conselho Nacional de Educação, transformavam-se em reprodutores/transmissores desses conteúdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser entendidos como inovadores, ao estabelecerem autonomia aos professores, de forma que os mesmos pudessem abordar as particularidades e pluralidades sociais, econômicas e culturais de acordo com a demanda e as especificidades de cada estado

da unidade territorial (BRASIL, 1997). Assim, em um estado como a Bahia, onde mais da metade da população se autodeclara como afrodescendente, os professores da Educação Básica tem a autonomia construir estratégias, e inserir aspectos da cultura afro-brasileira.

Outro aspecto que diz respeito aos conteúdos e que possui relação com a presente pesquisa, refere-se à inclusão dos temas transversais nos currículos da Educação Básica. A inserção da transversalidade temática nos currículos escolares foi uma estratégia desenvolvida com o objetivo de que as escolas estivessem em harmonia com os debates atuais na sociedade. A proposta advogada nos PCN's entende que, é de fundamental importância incorporar as discussões que interferem na vida e na aprendizagem de alunos inseridos em diferentes contextos sociais (BRASIL, 1997). Dessa maneira, por sua importância incontornável, os temas sociais ocupam lugar de destaque na aprendizagem e na formação dos alunos.

Os documentos que tratam da transversalidade temática estão organizados em duas partes, de maneira que as escolas possam cumprir sua função social, assim como, debater os valores mais gerais e universalizantes que definem o posicionamento referente as questões abordadas pelos temas. Nesse sentido, os PCN's orientam que:

O conjunto de documentos dos temas transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, as justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, saúde, Meio Ambiente, **Pluralidade Cultural** e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (BRASIL, 1997, p.45).

Após a leitura dessa citação, duas observações devem ser feitas. A primeira delas, diz a respeito às possibilidades de abordagem da temática racial trazidas pelos PCN's ao mencionar, em seu texto, o item referente **Pluralidade Cultural**. Cabe ressaltar que, ao pautar essa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais criaram as condições para que a História da África, a cultura afro-brasileira, as desigualdades raciais e a religiosidade de matriz africana, de maneira inédita, pudessem ser trabalhadas em sala de aula. Se, por um lado, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais possa ser considerada um avanço ao abrir possibilidade de se trabalhar, em sala de aula, às culturas afro-brasileiras e temáticas afins, por outro, evidência as limitações, ao centralizar no professor a responsabilidade pelo

desenvolvimento de suas práticas educativas sem obrigatoriedade e orientações as necessárias. Logo, no sentido de sistematizar a História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, foi aprovada em 2003, a Lei 10.639.

1.4.2. LEI 10.639 e o Parecer

Antes começar as análises sobre a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares a partir da Lei 10.639/03, pode-se observar que a sansão desta como produto de várias fases e estágios protagonizados por múltiplas instituições do movimento social negro desde a década de 1970.

A Lei é fruto dos debates raciais e reivindicações das décadas de 1980 e 1990. Na década intensificaram-se os movimentos reivindicatórios do fortalecimento da identidade negra. Dessa maneira, a marcha Zumbi dos Palmares que reuniu, aproximadamente, dez mil afrodescendentes em Brasília, não deve deixar de ser mencionada como produto dessa conjuntura (SILVA; PEREIRA, 2015).

Além da “Marcha Zumbi dos Palmares” em 1995, que serviu para forçar o posicionamento do governo brasileiro em relação ao reconhecimento da existência do racismo no país, a instituição de Políticas Públicas de Ação Afirmativa, como a elaboração de cursos pré-vestibulares para negros, pode ser considerada como algumas das evidências do deslocamento dos debates raciais, da margem, para o “centro” da mesa das discussões governamentais.

O lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996 estabeleceu metas para a promoção dos Direitos Humanos em âmbito nacional e para as demandas raciais, de maneira específica. Desse modo, foram elaboradas outras propostas com o objetivo de superar a discriminação racial e a exclusão social que nega, historicamente, a cidadania a milhares de brasileiros (SILVA; PEREIRA, 2015). Ainda na década de 1990, a publicação de pesquisas¹⁷ que constatavam a defasagem da população negra em relação à população branca nos mais variados segmentos sociais, contribuiu para fortalecimento do debate racial no país, ao sistematizarem,

17 As pesquisas foram elaboradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), assim como, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Sócio-Econômicos (DIEESE) que são instituições que possuem bancos de dados de pesquisas com recorte raciais e que evidenciaram através dos resultados de seus estudos a existência do “abismo” de exclusão entre negros e brancos na década de 1990.

através de dados estatísticos a efervescência reivindicatória daquele contexto. Saúde, educação, mercado de trabalho são alguns dos segmentos sociais que podem ser citados como exemplos para atestar as desigualdades raciais existentes no país.

O projeto foi enviado ao senado, porém, rejeitado em 1995. O “esforço” de algumas autoridades, juntamente, com as pressões de entidades do movimento social negro, o documento foi reanimado com a aprovação, em março de 1999 com o projeto de Lei nº 259¹⁸, Esse pré-projeto, “dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo da rede de ensino, da temática “História e cultura afro-brasileira (...)” (BRASIL, 1999, p.1). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.334 de 1996 (BRASIL, 1996), assim como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (BRASIL, 1997), coadunam na re-construção do percurso da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Ambos os documentos tiveram como objetivo o “propósito de afirmar-se como uma referência para o Ensino Médio em todo país” (SILVA; PEREIRA, 2015, p. 6). Os PCN’s tinham como um de seus objetivos: “garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena” (SILVA; PEREIRA, 2015, p.6).

Neste sentido, Lei 10.639 foi aprovada em 1999 e sancionada em janeiro de 2003 como um cumprimento de algumas “promessas” de campanha do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, eleito no sufrágio de 2002 (SILVA; PEREIRA, 2015). Entre 1999 e 2003, ano da promulgação da obrigatoriedade da inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos, não devemos deixar de mencionar, a aprovação do Decreto 4.228 de 13 de maio de 2002 (BRASIL, 2002) que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Cabe ressaltar que, entendemos “Ações Afirmativas” como um conjunto de ações da quais a obrigatoriedade da História da África e da cultura afro-brasileira apresenta-se como uma, entre várias outras iniciativas (SANTOS, 2005). Logo, o Programa Nacional de Ações Afirmativas antecedeu em um ano, a iniciativa do governo em reduzir, concretamente, as desigualdades raciais no país (BRASIL, 2002).

A lei 10.639 provocou mudanças nos artigos 26-A, 79-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996). É importante mencionar que no contexto de sua aprovação, lei da obrigatoriedade do Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, sofre dos vetos que estavam associados às mudanças na Lei de Diretrizes e Bases. O primeiro veto, dizia respeito `a “determinação” do primeiro

¹⁸Elaborado pelos deputados Ben-Hur Ferreira (PT-MS) e Ester Grossi (PT-RS).

projeto de lei de que disciplinas como História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam ter em seus conteúdos, anuais ou semestrais, cerca de 10% de seus conteúdos desenvolvidos sobre a temática africana e a cultura afro-brasileira. Assim, justificou o veto com o argumento de que:

O referido parágrafo (relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada) não atende ao interesse Público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades do nosso país (BRASIL, 2003_b, p.01)

O segundo veto dizia respeito aos cursos de capacitação de professores que, de acordo com a compreensão dos envolvidos no contexto de elaboração da lei deveria ter a participação de entidades do movimento negro, Universidades e outros segmentos sociais interessados na temática racial (SILVA; PEREIRA, 2015). Assim, o veto foi justificado com o argumento de que:

(...) verifica-se que a lei nº 9.334, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O artigo 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse Público da Lei complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a Lei não conterà matéria estranha em seu objeto (BRASIL, 2003_a, p.1).

Assim, após acalorados debates políticos, foram aprovadas no Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, bem como a inserção no calendário escolar do dia 20 de novembro como dia nacional da Consciência Negra. Percebe-se que, diferente do texto redigido em 1999 onde se reivindica: a obrigatoriedade da inclusão, no currículo da rede de ensino, da temática “História e cultura afro-brasileira (...)” (BRASIL, 1999, p.1), o texto 2003 informa que: “o conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá a História da África e dos africanos (...)” (BRASIL, 2003, p.1), portanto, nota-se a inclusão da história africana na redação de um texto para o outro.

Paralelo à aprovação da obrigatoriedade do Ensino da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares, uma série de “ações” entendidas como efetivação do conjunto de “ações” das propostas pelo Programa Nacional de Ações Afirmativas foram instituídas. A criação da Secretaria – com status de ministério – Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), o estatuto da igualdade racial, bem como a instituição da reserva de vagas (cotas) para afrodescendentes, são exemplos de outras “ações afirmativas” estabelecidas nesse contexto. Considerando os

obstáculos e desafios trazidos pela lei, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira (BRASIL; 2004) e africana como um instrumento norteador das práticas educativas referentes a essas disciplinas não deve deixar de ser mencionada. Desse modo, os avanços, obstáculos e desafios colocados pela lei, assim como sua relação com a problemática da presente pesquisa devem ser apresentados.

1.4.2.1. A Lei 10.639/03: avanços, obstáculos e a problemática da pesquisa

Se por um lado, é indiscutível o fato de que a obrigatoriedade da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares seja um avanço, por outro, no combate às desigualdades raciais ainda há obstáculos e desafios. Esses obstáculos e desafios se tornam mais complexos a se atentar à implementação da referida lei nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Em um país onde a cultura afro-brasileira, historicamente, aparece de forma incipiente e estereotipada nos currículos escolares, no momento em que se estabelece a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira a partir da Lei 10.639/03, por onde começar? Que orientações seguir? Como será a capacitação e a qualificação dos professores responsáveis por essas disciplinas? Que metodologias serão adotadas? Que autores serão utilizados? Qual a cronologia de abordagem? Percebe-se, a partir dessas interrogações, o quão tênue é a linha que “separa” os desafios e os obstáculos da lei. Para a presente investigação, a capacitação/formação dos professores que optam em trabalhar com as questões étnico-raciais merece análise mais detida por ser a problematização que justifica essa pesquisa, portanto, os debates referentes à capacitação dos profissionais que atuam no campo das Relações Raciais (CAVALLEIRO, 2001) contribuiu para delimitação do objeto de pesquisa.

Como mencionado anteriormente: “[...] a lei nº 9.334, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores” (BRASIL, 2003_a, p.1). Percebe-se que a capacitação/formação dos professores, em um momento em que não existia os Parâmetros Curriculares Nacionais ou a Lei 10.639, apresenta-se como um obstáculo no caminho do aperfeiçoamento do sistema de ensino. Cabe destacar que, no contexto referido (1996), não estavam incluídos nos currículos a história da cultura afro-brasileira ou a história africana, portanto, a crítica diz respeito ao sistema como um conjunto e não as

disciplinas referidas. Logo, ao se estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, como seria feito a formação dos professores que optassem a trabalhar no campo das Relações Raciais?

A formação dos professores para atuar no campo das Relações Raciais, na Educação, ocupa lugar diferenciado quando refletimos sobre como (e o quanto) a formação do professor é reproduzida (ou define?) em suas práticas educativas? Esse questionamento se torna mais amplo ao nos deslocarmos para o contexto da inclusão, de maneira rápida, da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares a partir da obrigatoriedade estabelecida pela Lei, em 2003.

Entende-se que, se os professores (as) não forem capacitados para atuarem no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) corre-se o risco de inviabilizar a implementação da própria lei, ou seja, um professor que não domina a temática poderá abordar essas disciplinas em sala de aula?

A capacitação dos professores, sobretudo, os que trabalham com a cultura afro-brasileira possuem aspectos particulares que não devem deixar de ser considerados, assim:

[...] deveria se considerar [...] questões como: como os/as professores/as se formam no cotidiano escola? (...) quais são as principais necessidades formadoras dos/ das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/as gostariam de discutir e debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia na sala de aula. E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a formação do profissional e para o processo educacional de seus alunos? (GOMES, 2003, p. 169).

Diante dessas perguntas, questionam-se o lugar ocupado pela questão racial nas “supostas” respostas. Hoje, podem-se atestar por meio de livros, estudos e pesquisas a existência de um debate concernente ao lugar ocupado pelo negro na educação. Esses dados enfatizam as relações entre as produções teóricas referentes ao conceito de raça, educação e o negro na educação. É reduzida a afirmação de que tudo o que é produzido sobre a questão racial na educação e, em outras áreas, pode ser usado na formação dos professore(a)s. Dessa maneira. Coloca-se o desafio de debater quais aspectos da produção devem compor o processo de formação docente (GOMES, 2003).

Outro desafio deve ser colocado: investigar como a produção relacionada a história da África, do negro no Brasil e de suas culturas correlatas, realizadas por outros campos do conhecimento, pode auxiliar na reflexão sobre a relação do negro

com a educação, norteados outros caminhos no campo da formação de professores, pois, a capacitação dos educadores no campo das relações raciais não é uma tarefa fácil. Logo, se faz necessário ter o conhecimento desses estudos para que seja possível entender “(...) as possíveis relações entre estes e o campo da educação e vice-versa” (GOMES, 2003, p.169)

As aproximações entre a produção teórica educacional sobre o negro e a produção que tem sido feita em diversas áreas do conhecimento sobre a temática racial, poderá ser incluído na competência dos professores e de seus respectivos processos de formação? Essa pergunta demonstra os obstáculos que a formação de professores, no âmbito das Relações Raciais exige. Superar esse obstáculo requer a compreensão das relações entre a cultura, a identidade negra e a educação (GOMES, 2003). Parte-se do pressuposto de que nos cursos de formação os professores tenham tido contato com experiências que evidenciem as representações construídas acerca do negro, de sua identidade ou de sua ascendência africana. Dessa maneira, é pertinente questionar, como os educadores lidam com as diferenças étnico-raciais existentes na faixa etária do Ensino Fundamental I, portanto, a idade compreendida entre os 6 e 8 anos de idade? (GOMES, 2003).

A forma como os professores percebem as temáticas raciais e como essas, em suas experiências, influenciam a elaboração das práticas educativas desses professores é um questionamento que não deve deixar de ser colocado. No âmbito da Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura nos serve como um instrumento que permite perceber a relação entre a formação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as temáticas raciais, precisamente, após a aprovação de Leis, decretos e Diretrizes que tem como finalidade familiarizar esses debates nas redes de ensino do país. Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia:

[...] institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo, princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior do país nos termos explicitados nos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006, p.1)

E ainda:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem

como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.1).

Percebe-se que as Diretrizes aqui estabelecidas, acolhem todos os segmentos do ensino público, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, passando pela Educação Profissional. Sobre a concepção do significado de docência nos informa que:

[...] Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico intencional, construído em relações sociais, étnicas raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem [...] (BRASIL, 2006, p.1)

Daí, o interesse da presente investigação em compreender, a partir das experiências (a experiência formativa é uma delas) desses professores, suas práticas educativas no que se refere à implementação da Lei 10.639/03.

Por esse motivo, optamos pesquisar a *Escola Eugênia Anna dos Santos*, localizada no interior do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Por ser uma escola referência na elaboração de práticas educativas de fortalecimento da identidade cultural negra, o trabalho da *Eugênia Anna dos Santos* com a inserção dos temas transversais, dentre eles, os debates raciais, antecede em décadas à promulgação das leis que estabelecem a obrigatoriedade dessas disciplinas nos currículos escolares. Aqui nesse ponto, uma observação deve ser pontuada em relação à “cultura afro-brasileira” e a “problemática” dessa pesquisa.

Ao analisarmos a trajetória e o percurso da Lei 10.639/03, percebemos que em alguns momentos as reivindicações em favor da inserção da disciplina cultura afro-brasileiras nos currículos escolares e a linha que poderia fixar a diferenciação entre a história da África e a história da cultura afro-brasileira, eram tênues, sem deixar de pontuar, a complementariedade existente entre os dois termos. O texto da lei promulgado em 2003 define, epistemologicamente, a inclusão da história africana e afro-brasileira sem deixar de reconhecer suas aproximações e distanciamentos, porém, sem deixar de pontuar suas particularidades. A *Escola Eugênia Anna*, não trabalha a história da África de forma específica, ou seja, ela não possui em seu currículo uma disciplina sobre “história da África” ou “Estudos Africanos”. Os conhecimentos sobre a história do continente africano são transpostos a partir da elaboração de práticas que

utilizam a cosmogonia dos orixás e seus mitos, portanto, a cultura afro-brasileira como referencial metodológico.

A percepção de uma abordagem diferenciada para história da África em função da metodologia criada pela escola influenciou na escolha do objeto da presente investigação prática de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além da cultura afro-brasileira, que deve ser entendida aqui através dos mitos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da *Escola Eugênia Anna dos Santos* demonstra sua ênfase metodológica na cultura afro-brasileira, ou seja, os conhecimentos sobre a história da África são reelaborados a partir da cultura afro-brasileira. Assim, visando à produção de conhecimentos que acolham as demandas colocadas para o fortalecimento de uma identidade cultural negra,

(...) relacionar a identidade cultural do negro com a aprendizagem implica na necessidade de compreender aspectos da cultura afro-brasileira. Implica também na correlação dos aspectos culturais com a educação sistêmica, e ainda na compreensão da realidade da vida humana e espiritual dos afrodescendentes e na sua relação com a natureza, seus símbolos e princípios e valores (MACHADO, 2000, p. 7).

Nota-se, a relação existente entre de uma “ação transformadora” (MACHADO, 2000) com as “vivências culturais”. Outra passagem do PPP da *Escola Eugênia Anna*, evidencia o uso da cultura afro-brasileira como eixo temático-metodológico Irê Ayó, assim:

Com o respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e reconhecendo as qualidades da nossa cultura no processo de construção do conhecimento e da cidadania, definimos que o eixo temático do projeto Irê Ayó seria a cultura afro-brasileira (MACHADO, 2000, p.7).

Percebe-se que, os conhecimentos acerca da história do continente africano, ao menos em seus aspectos metodológicos, tem a cultura afro-brasileira como porta de entrada, ou seja, a *Escola Eugênia Anna*, não possui uma disciplina, nem uma metodologia, específica, para trabalhar a disciplina “história da África” incluindo-a em seu currículo escolar, portanto, as informações e conhecimentos acerca das Áfricas são transpostos através das histórias contadas nos mitos dos Orixás (PRANDI, 2001). Desse modo, a informação sobre o uso metodológico da cultura afro-brasileira como eixo temático do Projeto Irê Ayó, contribuiu para que reelaborássemos o projeto, substituindo o título inicial: a prática do ensino da história da África e da cultura afro-

brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por: as práticas educativas da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiência de professoras na Escola Eugênia Anna dos Santos.

Por fim, capacitação/formação dos professores que possui estreita relação com a problematização dessa investigação não pode deixar de ser mencionada.

A segunda observação, diz respeito à anterioridade e preocupação de inserir os temas raciais nos currículos escolares da rede pública de Salvador. Da mesma forma, que as reivindicações pela introdução dos estudos africanos nos currículos escolares antecedeu em dezessete anos a obrigatoriedade da Cultura afro-brasileira, instituídos pela Lei 10.639\03 (BRASIL, 2003), no momento que os Parâmetros Curriculares Nacionais abriram a possibilidade de se abordar os temas raciais dentro dos conteúdos transversais, a creche *Obá Biyi*¹⁹, depois renomeada como Escola Municipal *Eugênia Anna dos Santos*, a partir de seu idealizador, mestre Didi²⁰, desde os anos de 1970 desenvolvia um currículo que acolhia essas preocupações. Logo, uma breve retrospectiva sobre a trajetória e a experiência diferenciada dessa escola, localizada no interior do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá* e a qual as professoras, são objetos do estudo dessa investigação, se faz necessário.

1.5. Metodologia

Tem por finalidade tratar sobre os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a pesquisa sobre experiências de professoras com a prática de ensino da cultura afro-brasileira, nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa investigação se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012), apoiando-nos nos conceitos de *experiência* e *motivação*.

A sociologia fenomenológica construída por Schutz (2012) constitui-se como *um método de análise sociológica da vida cotidiana no âmbito das Ciências Sociais*. Com base no pensamento filosófico de Edmund Husserl, Schultz (2012) nos apresenta que a consciência:

19Traduz-se por: "O rei nasceu aqui".

20Nome pelo qual se fez conhecido Deoscóredes Maximiliano dos Santos, chefe religioso e artista plástico, nascido em 1917 em Salvador. Filho biológico da lalorixá mãe Senhora e descendente direto de africanos oriundo do reino de Ketu. Destacou-se como alto dignatário do culto dos ancestrais nagôns na Bahia. Ver: (LOPES, 2004, p.237).

[...] seria as experiências de ser humano consciente que vive e age em um “mundo” que ele percebe e interpreta, e que faz sentido para ele. Ele lida com esse mundo segundo o modo intelectualmente espontâneo e ativo da intencionalidade: não há qualquer fase ou aspecto da consciência humana que apareça em si mesma ou por si mesma: a consciência é sempre a consciência de alguma coisa. As formas da consciência são veiculadas ao conteúdo das experiências (SCHUTZ, 2012, p.16).

A experiência que produz a consciência é intencional, ou seja: “é a atenção “voltada” para os objetos, sejam estes reais ou imaginários, materiais ou ideais: e todos esses objetos são intencionados” (SCHUTZ, 2012, p.16). A relação entre os sujeitos e a coisa objeto se dá a partir da intencionalidade. As relações sociais e intergrupais são protagonizadas e vivenciadas em um dado contexto. É nesse contexto, designado por Schutz (2012) como *mundo da vida* que o ser humano plenamente consciente age. É nesse *mundo da vida* que o homem vivencia experiências no interior de uma realidade (ou de realidades) a partir de atitudes que podem ser entendidas como normais.

O “*mundo da vida cotidiana*” de ser considerado como o mundo intersubjetivo que já existia antes mesmo de nosso nascimento, que já foi experimentado e interpretado por outros, nossos antecessores, como um mundo organizado. Toda interpretação desse mundo é baseada sobre um *estoque de experiências* prévias a seu respeito, nossas próprias experiências e aquelas transmitidas a nós por nossos pais e professores que, sob a forma de um “conhecimento a mão”, opera como um esquema de referência (SCHUTZ, 2012, p.84).

É nesse mundo da vida que os sujeitos interagem, que as motivações são vivenciadas e as experiências podem ser apreendidas. É nesse mundo que a vida das pessoas está inserida, com suas angustias emoções e preocupações, em interação com outros indivíduos, no que Schutz (2012) definiria como intersubjetividade. É essa interação com os seus semelhantes, na *Fenomenologia das Relações Sociais*, que se caracteriza a existência social. Logo, nesse mundo em que os indivíduos estão inseridos, vivenciam-se os fenômenos e os aceitam como sujeitos que dá sentido a *experiência*.

Para o caso da presente pesquisa que visa analisar a prática de ensino de Cultura Afro-brasileira, nos anos iniciais do ensino fundamental, via experiências de professores, o conceito de experiência está estreitamente associada a relação entre o fluxo da consciência e o fluxo da duração interna, ou fluxo da vida.

O fluxo da consciência, em virtude de sua própria natureza, não foi capturado pela reflexão. A reflexão sendo uma função do intelecto pertence

essencialmente ao universo espaço/temporal da vida cotidiana. A estrutura da nossa experiência varia conforme nos rendemos à corrente da duração ou paramos para refletir sobre elas, tentando classificá-las em conceitos espaço/temporais (SHUTZ, 2012, p. 73)

A experiência surge na consciência, sendo o produto do contato do fluxo da consciência com o *mundo da vida*, sendo intermediada pela intersubjetividade, ou seja, pela interação entre os indivíduos na realidade. A consciência é o espaço reservado às experiências. Para serem apreendidas elas devem estar no fluxo da consciência que está em constante transformação para o que Schutz (2012) “chama de um vir a ser e um deixar de existir que não possui contornos, nem limites, nem diferenciações” (SCHUTZ, 2012, p.73). Discorrendo sobre as complexidades de apreensão das *experiências* sob a perspectiva da *Fenomenologia das Relações Sociais* Schutz (2012) destaca que: “quando faço uma imersão no meu próprio fluxo de consciência, em minha própria duração, eu não encontro nenhum tipo de experiência bem diferenciada” (SCHUTZ, 2012, p.74).

Seguindo a interpretação metodológica advogada pela *Fenomenologia das Relações Sociais*, a *experiência diferenciada* não são identificadas com facilidade porque “Em um dado momento a experiência se ascende, e logo em seguida desvanece. Enquanto novas experiências surgem a partir daquilo que era antigo, então dá lugar ao mais novo” (SCHUTZ, 2012, p.74).

Para que essa experiência possa ser compreendida, a *suspensão do fluxo* – que é um aspecto metodológico da fenomenologia de Husserl tomado emprestado por Schutz “pressupõe uma interrupção do fluxo, um tipo especial de atitude em relação à [...] uma reflexão” (SCHUTZ, 2012, p.74), pois:

A própria consciência do fluxo da duração pressupõe uma interrupção do fluxo, um tipo especial de atitude em relação a isso, uma “reflexão”, tal como a chamaremos. O simples fato de que uma fase anterior precedeu esse agora assim faz com que o agora seja assim e aquela fase anterior que constitui o agora seja dada nesse agora sob forma de uma rememoração (Erinnerung). A consciência da experiência no puro fluxo da duração é, a todo o momento, transformada em um acabou-de-ser-assim rememorado: é a rememoração que coloca a experiência fora do fluxo irreversível da duração e assim modifica a consciência, tornando-a memória (SCHUTZ, 2012, p.74).

Ainda sobre as *experiências*, Schutz (2012) faz uma diferenciação entre “as experiências indiferenciadas e que se fundem umas com as outras que já são passados que já transcorreram” (SCHUTZ, 2012, p.75). Nesse ambiente definidor de categorias classificatórias para experiências que Schutz (2012) demarca a

particularidade da experiência significativa quanto conceito ao destacar que a experiência só poder ser significativa, se for uma experiência passada e não uma experiência vivenciada, logo:

[...] devemos contrastar aquelas experiências que em seu transcorrer são indiferenciadas e fundem-se umas nas outras com aquelas outras que são distintas, que já são passado, que já transcorreram. [...] o conceito de experiência significativa pressupõe que a experiência que tem o significado como predicado é aquela delimitada, e agora se torna bastante evidente que somente uma experiência passada pode ser chamada de *experiência significativa* (SCHUTZ, 2012, p.75-76).

Em relação a outras experiências, as *experiências significativas* guardam a particularidade de serem percebidas como distintas em função do olhar retrospectivo que recebem, ou seja, a partir do momento que a *memória* passa a ocupar o lugar central como critério de significação. Apenas o que foi experimentado, vivido, que é significativo, não aquilo que está sendo experimentado. Desse modo, a atribuição de significados é um ato de intencionalidade por parte dos sujeitos, já que, os mesmos, só podem tornar suas experiências visíveis a partir dos eventos/acontecimentos significativos que a memória do sujeito pode apreender, ou seja, sob a ótica de um olhar reflexivo (SCHUTZ, 2012).

Tendo por fim a apreensão das experiências das professoras na prática de ensino da Cultura Afro-brasileira, nos anos iniciais do ensino fundamental, da *Escola Eugênia Anna dos Santos*, optamos em nos apropriar para essa investigação do conceito de *motivação*, por entender que, a utilização desse conceito como norteador metodológico no auxiliará a compreender os percursos, motivações, estímulos e decisões que contribuíram para que os sujeitos definissem suas trajetórias profissionais, a partir das quais, se busca apreender às experiências. Dessa maneira, o entendimento de conceitos como *conduta* e *ação* se faz necessário, como primeiro passo, à compreensão fenomenológica social de *motivação*.

As experiências mais importantes que surgem na vida de um indivíduo devem ser nomeadas de conduta. O termo “*conduta*” – tal o qual entendido por Schutz (2012) diz respeito à multiplicidade de experiências significativas existentes que são vivenciadas no mundo interior ou exterior. A partir de uma descrição objetiva, a conduta pode ser *aberta* ou *fechada*. A “*conduta aberta*” pode ser chamada de “*mero fazer*” e a “*conduta fechada*”, poder ser identificada como *mero pensar*. Dessa

maneira, o entendimento do conceito de conduta em Shutz (2012) não tem nenhuma relação com o termo “*intenção*” (SHUTZ, 2012, p.139).

Por um lado, existe a “*conduta*” que é prevista, ou seja, uma conduta que é norteada por um projeto preconcebido. Essa conduta é chamada de “*ação*”, independente de a mesma ser “*aberta*” ou “*encoberta*”. Sobre as “*ações encobertas*”, é necessário identificar se existe ou não no projeto, uma real intenção de realizá-lo. Essa intenção muda à previsão de um objetivo e transforma o projeto em um propósito. Se houver apenas o pensamento, sem a intenção de materializá-lo, podemos considerar essa ação como uma “*ação fantasma*”. Por outro lado, se existe a intenção de realização desse projeto, designara-se essa ação como uma “*ação propositada*” ou “*performance*”. Logo, uma “*performance*” se constitui como a projeção de um pensamento para a realização de um projeto preconcebido (SHUTZ, 2012, p.139-140).

Embasado nos entendimentos de que a motivação é uma conduta (ação) prevista, e de que a ação é o meio pelo qual os projetos preconcebidos podem ser realizados, nos apoiaremos na interpretação mencionada (motivação) para compreender os hábitos, as atividades, os sentimentos, decisões, ações e motivos que influenciaram os sujeitos a definir por suas trajetórias profissionais. Nesse sentido:

[...] o motivo diz respeito aquilo que ele realmente pretende com sua ‘*ação*’ e este é sempre um motivo “*com-a-finalidade-de*”, uma intenção de tornar real o estado de coisas projetado, obter o fim preconcebido. Enquanto o autor está executando a ação, ele não tem em mente seus motivos “*porque*” (SHUTZ, 2012, p.141-142, grifo do autor).

Apenas depois de “*ação*” ser realizada é que ela se torna um ato. Somente após a definição do ato, o sujeito – no caso da presente pesquisa, as professoras entrevistadas – pode rememorar a ação passada como um observador de si mesmo e identificar o contexto em que ele foi impelido a fazer a escolha que fez (SCHUTZ, 2012). A possibilidade de refletir sobre seu próprio pensamento e as motivações que levaram a definição de sua trajetória profissional, é o aspecto que conflui com os objetivos analíticos dessa investigação, optando por aqui utilizá-lo. Desse modo, para essa investigação utilizaremos os conceitos de “*experiência*” e “*motivação*” como categorias de análise para as práticas educativas de ensino da cultura afro-brasileira.

Colocando-me na condição do “estrangeiro (SCHUTZ, 2012) que questiona quase tudo o que parece ser inquestionável aos membros do grupo do qual ele se aproxima” (SHUTZ, 2012, p.100) e entendendo as professoras, como sujeitos da presente pesquisa como pertencentes ao grupo mencionado, busca-se compreender o conceito de prática educativa “como uma ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes” (CRUSOÉ, 2014, p.74). Optamos por essa definição de prática educativa por entender que a compreensão trazida por essa autora, se aproxima dos pressupostos metodológicos adotados por essa investigação a saber: a) a ação social é dotada de sentidos; b) os sentidos da experiência são construídos na e pela relação com o outro; c) valores e crenças atravessam a prática educativa. Desse modo, para definição de prática pedagógica, a autora fundamenta-se no conceito de “*ação social*”, tomado de empréstimo da sociologia compreensiva de Max Weber.

Conclui-se com o pensamento de Schultz (2012) ao entender que: “não há um único modo de interpretar a vida, os fatos, os acontecimentos, por isso os diversos modos de ver e perceber, interpretar a vida social nos interessa [...]” (SCHULTZ, 2012, p.84). A presente investigação que pretende apreender experiências de professoras nos anos iniciais da Escola Eugênia Anna dos Santos nas práticas educativas de Cultura Afro-brasileira, utilizaremos para sua fundamentação metodológica a estrutura e o funcionamento do mundo social enquanto um conjunto de constructos mentais e suas raízes duais, fincadas na experiência individual e nos padrões preestabelecidos das relações sociais, ou seja, a experiência que para Schultz (2012) está estreitamente ligada ao indivíduo, assim:

Em minha vida cotidiana encontro-me em um mundo que não foi feito por mim. Eu sei desse fato, e esse conhecimento pertence a minha própria situação biográfica. Há, primeiramente, meu conhecimento de que a natureza transcende a realidade da minha vida cotidiana tanto no tempo quanto no espaço. No tempo, o mundo da natureza já existia antes do meu nascimento e continuará a existir após a minha morte. No espaço, o mundo realmente ao meu alcance traz em si um horizonte infinito de um mundo potencialmente ao meu alcance, mas a minha experiência desses horizontes está vinculada a convicção de que cada mundo está potencialmente ao meu alcance, uma vez ao meu alcance real, será novamente circundado por novos horizontes, e assim por diante (...) (SCHUTZ, 2012, p.265).

Esse mundo de interações, segundo Schutz (2012), é responsável pela composição da “vida cotidiana” (SCHUTZ, 2012). Para Schutz, o indivíduo ao se ver

como parte do mundo da “vida cotidiana”, vai se sustentar nos valores, experiências e interpretações construídas pelas gerações anteriores. Schutz (2012) entende que esse homem usa as experiências e os conceitos, já existentes para, a partir de então, atribuir seus próprios significados a esses elementos.

Na “vida cotidiana” é onde as dinâmicas sociais acontecem e onde os indivíduos interagem e agem sobre ele. Os gestos, movimentos, interpretações, ações e experiências fazem com que as relações sociais se modifiquem e sejam modificadas, sendo que as nossas ações não são aceitas sem resistência ou reivindicações. Entendemos que as experiências dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Eugênia Anna dos Santos a partir das práticas educativas do ensino da Cultura Afro-brasileira podem ser compreendidas sob a perspectiva interpretativa de Schutz (2012) que parte do pressuposto de que o homem, ao nascer toma como referência valores e experiências, constituídos coletivamente.

A relevância motivacional

[...] é conduzida pelos interesses da pessoa, as importâncias dominantes, num dado período, em uma dada situação. Essa relevância motivacional conferida quando o indivíduo tem que atentar para certos elementos da ocasião de modo a compreendê-los, ou surgem espontaneamente da sua vida volitiva (da vontade, do dia-a-dia) (ESPINDOLA, 2012, p.162)

Segundo Schutz (2012) todas as relações sociais, tais como são entendidas por mim, um ser humano vivendo ingenuamente no mundo social que gira ao seu redor, tem seu protótipo na relação social que me conecta a meu alter ego, mas, também, pelo ato do outro, que eu espero provocar com minha própria ação (SCHUTZ, 2012, p. 198). Dessa maneira, para compreender o seu ato, parte-se do pressuposto de que os motivos com a finalidade da ação se tornam os mesmos motivos para reação (SCHUTZ, 2012, p.198).

Ao propor a investigar a experiência das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental na *Escola Eugênia Anna dos Santos*, a partir das práticas de ensino da Cultura Afro-brasileira, a pesquisa se insere no âmbito dos debates sobre experiências, motivações, significações, percepções, interpretações e práticas.

Ao nos debruçarmos sobre a investigação da experiência das professoras atribuída as práticas pedagógicas de Cultura Afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Eugênia Anna dos Santos, o fazemos por

compreender que essas experiências não são construídas em um ambiente uniforme, ou seja, a construção das experiências está estreitamente associada ao cruzamento de múltiplos contextos, religiosos, políticos, econômicos e sociais e

Pensar de maneira habitual pode ser algo contínuo desde que alguns pressupostos continuem a valer. (1) que a vida, e em especial a vida social, continue a ser o que era antes, ou seja, que os mesmos problemas requerem as mesmas soluções continuarão a ocorrer e, portanto, nossas experiências anteriores continuarão a valer para lidar com situações futuras. (2) Enquanto pudermos contar no conhecimento que nos foi transmitido por nossos pais, professores, governantes, tradições, hábitos etc, mesmo que não entendamos sua origem e seu real significado (...) (SHUTZ, 2012, p.94)

Partimos do pressuposto de que cada professor se constitui como indivíduo, configurando, portanto, a possibilidade de um horizonte infinito de um mundo potencialmente ao meu alcance, ou seja, de conhecer algo que está para além de juízos preconcebidos. Compreendemos que seus significados estão estreitamente relacionados às experiências desses sujeitos (que são as professoras) a partir das interações que eles estabelecem com outros indivíduos ou grupos, pois, de acordo com Schutz (2012) cada ser constrói seu próprio mundo, com base em um mundo pré-estruturado. Schutz advoga a ideia de que a ação consciente admite que exista uma relação entre o sujeito e o mundo. Nesse contexto, o sujeito experimenta múltiplas situações, de maneira que, cada experiência individualizada pode ser vivenciada coletivamente.

Em função das complexidades e das subjetividades envolvidas no processo de apreensão dos sentidos das experiências que as professoras atribuem as práticas educativas da Cultura Afro brasileira, utilizaremos, as entrevistas abertas para alcançar o objetivo de fazer os sujeitos refletirem sobre o próprio pensamento, bem como suspender a realidade colocando a consciência fora do “fluxo da vida” para acessarmos suas biografias e experiências que contribuem para edificação de seus respectivos mundos.

A concepção de sujeito fundamentada na sociologia fenomenológica tornou-se de importância significativa para essa investigação por nos convencer em adotar uma posição mais flexível durante as comunicações com os entrevistados para que eles pudessem narrar suas trajetórias, suas motivações e experiências (SHUTZ, 2012).

1.5.1. Campo empírico e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Eugenia Anna dos Santos, localizada no espaço do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá²¹, de nação Ketu²², situado na Estrada de São Gonçalo do Retiro, bairro do Cabula, na cidade de Salvador, estado da Bahia, fundado em 1910 por iniciativa da *Ialorixá*²³ Eugênia Anna dos Santos (mãe Aninha). (MACHADO, 2000)

Em 1974, Deoscoredes Maximiliano dos Santos²⁴, (mestre Didi) iniciou a construção de um currículo diferenciado que pudesse ser aplicado e observado na Mini Comunidade Obá Biyi²⁵. Na concepção de Deoscoredes Maximiliano dos Santos, esse currículo deveria dar ênfase a valorização da cultura negra e ao processo de transferência de conhecimentos, a partir da re-elaboração de narrativa da cultura nagô para experimentá-las na escola Eugênia Anna dos Santos, criando o currículo pluricultural, lançando bases para um princípio de uma nova pedagogia (SANTOS, 2010).

A escola Eugênia Anna dos Santos tem sua origem, em 1978, associada a uma experiência pioneira na creche *Mini Obá Biyi*. Em sua fase inicial a oralidade a partir dos contos e mitos elaborados por mestre *Didi* (MACHADO, 2000). A creche funcionava para crianças com idades que variavam de três meses a quatorze anos de idade, destacando que dos seis aos quatorze anos o acolhimento era uma ajuda e se configurava como desenvolvimento interligado, pois as crianças eram discentes

21 Comunidade-terreiro de Salvador-BA, fundada em 1910 por mãe Aninha e registrada sob a denominação civil de Sociedade Cruz Santa do Axé Opô Afonjá. Ver: LOPES, Ney. *Enciclopédia brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo negro, 2004, p. 338.

22 O termo *Ketu* deriva, provavelmente, da expressão *ara ketu*, que significa gente, povo de ketu; ou de *alaketu*, título do rei de Ketu e, por extensão, nome do reino. Ver: LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo negro, 2004, p. 45.

23 Denominação que no Brasil se dá a sacerdotisa-chefe de uma comunidade-terreiro. O mesmo que mãe de santo. Do ioruba *iyáloriṣa*. Ver: LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo negro, 2004, p. 333.

24 Deoscoredes Maximiliano dos Santos, denominado “Mestre Didi”. Escritor, escultor e líder religioso. Em sua vida político-religiosa apresentou iniciativas à preservação e divulgação da cultura afro-brasileira, recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal da Bahia, entre outros prêmios e comendas no âmbito municipal, estadual e federal. Ver: SANTOS, M. Deoscoredes; LUZ, Marco Aurélio. *O Rei nasce aqui - Obá Biyi: a educação pluricultural africano- brasileira*. Salvador: Fala Nagô, 2007.

25 Obá Biyi, é o nome religioso atribuído a fundadora Eugênia Anna dos Santos ou Mãe Aninha. Consultar: SANTOS, Edileuza Pamponet Cerqueira dos. *O projeto político pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*. Salvador: UNEB, p.15.

das escolas municipais da vizinhança, garantindo dessa maneira, a aprendizagem no ensino formal o que poderia ser usada como comparativo entre as propostas das escolas situadas na área externa do terreiro com as das Mini Obá Biyi. Uma das características da Mini Obá Biyi é que, as crianças tinham atenção médica e odontológica, sem que as mães precisassem se ausentar do espaço religioso (SANTOS 2010).

Posteriormente, re-elaborações e modificações foram sendo inseridas em conformidade com as demandas que se colocavam, desse modo, em 1986, a Creche transformou-se numa escola do Ensino Fundamental com a mudança do nome para *Escola Municipal Eugenia Anna dos Santos*, municipalizada em 1998 (MACHADO, 2000).

Em 2004, a escola foi reconstruída e ampliada, mas preservando na sua arquitetura os símbolos da cultura afro-brasileira. A partir da reforma, a Escola conta com sete salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria, uma sala de professoras, um refeitório, uma cozinha, dois depósitos: um para materiais didáticos e outro para merenda escolar e a sala *Odé Kaiodê*²⁶, espaço onde os alunos/as têm aulas de dança e dramatizam peças que são mostradas dentro e/ou fora da Escola, além de uma área externa arborizada com praças, jardins, local onde os alunos se entretêm na hora do intervalo. A Escola dispõe ainda para o desenvolvimento e a efetivação do no processo de ensino-aprendizagem, uma biblioteca e um museu denominado *Ilé Ohun Lailai*, no qual preservam acervo bibliográfico, símbolos e representações da cultura nagô, utilizados pela comunidade, por pesquisadores/as e alunos/as de outras escolas públicas e ou privadas (MACHADO, 2000).

Desde 1998 a Escola segue orientações e normas da Secretária Municipal de Educação (SEMED), e desenvolve projeto político-pedagógico *Irê Ayó*²⁷ de autoria de Carlos Petrovich e Vanda Machado. O Projeto *Irê Ayó*, consiste na busca da formação de conceitos e construção do conhecimento a partir do universo cultural de crianças afro-descendentes, elegendo como eixo temático a cultura afro-brasileira e estabelece como objetivos de seu Projeto Político Pedagógico

26 Significa "O caçador dá Alegria"

27 Adaptado da Dissertação: *Ilê Axê: vivencia e invenção Pedagógica*, de autoria de Vanda Machado – FAEBA- UFBA, 1999.

Desenvolver atividades e vivências pedagógicas, que possibilite a criança a construção do conhecimento, excelência de desempenho de papéis na sociedade e sua integração cidadã, tendo como referencial a história, a geografia física e humana, mitos e valores da cultura afro-brasileira; reconstruir a imagem real do negro, das suas lutas e de sua verdadeira contribuição na formação do povo brasileiro, qualidades que ainda não são atribuídas aos nossos ancestrais nos livros didáticos existentes; estimular condições favoráveis para o surgimento da arte e da alegria de “ser”, “pertencer” e “participar” da cultura afro-brasileira, valorizando a auto-estima, construindo identidades e cultivando relações solidárias de não violência; propiciar meios para que os conteúdos atitudinais (princípios, valores e normas) sejam contemplados de maneira integrados e intencionais no processo de aprendizagem e construção da identidade brasileira (MACHADO, 2000, p.7)

Para Machado (2000), a valorização da cultura pode promover a aprendizagem que constituída de noções que estão presentes no universo cultural da criança é capaz de estabelecer “pontos de ancoragem” para novos conceitos de fazer e abarcar a sua própria realidade. Desse modo, a referência cultural é refletida como base da identidade da criança, da valorização de vivências singulares com base nas contribuições e saberes que possibilitarão a compreensão de novos conhecimentos e novas ideias.

Assim, a Eugenia Anna dos Santos, passa a acolher aproximadamente 300 crianças dos sexos masculino e feminino, majoritariamente afro-descendentes, entre 06 aos 14 anos, residentes na comunidade-terreiro e adjacências (MACHADO, 2000, p.2) com as seguintes propostas e princípios norteadores.

1. Proposta Pedagógica - Visa atender as necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos/as, das expectativas das famílias e da comunidade afro-descendentes e do Ilê Axé Opô Afonjá, buscando implementar as novas diretrizes educacionais sobre os conteúdos para o Ensino Básico – Fundamental – anos iniciais.

2. Propostas metodológica - Está alicerçada na aprendizagem, na identidade e na cultura, neste âmbito a literatura permeia todo o processo ensino-aprendizagem, a cultura entremeia a possibilidade de ligar as realidades interna e externa do sujeito relacionando a identidade cultural do negro/a coma aprendizagem, que implica na necessidade de compreender aspectos da cultura afro-brasileira e da realidade da vida humana e espiritual dos afro-descendentes e sua relação com a natureza, seus símbolos, princípios e valores (MACHADO, 2000,p.7)..

3. Princípios norteadores - como princípios norteadores a Escola priorizou como eixo a cultura afro-brasileira e tem por proposta discutir os temas: povo brasileiro, saúde integral, cidadania, linguagem e meio ambiente valorizando a diversidade do patrimônio natural e étnico cultural, trabalhando as possibilidades de convivência à paz (MACHADO, 2000, p.13).

Estes princípios orientam os planejamentos pedagógicos e devem inserir (MACHADO, 2000, p.13):

- a) As situações problematizadoras;
- b) Os saberes prévios das crianças;
- c) Considerações à cultura afro-brasileira do Ilê Axé Opô Afonja;
- d) Inclusão dos mitos africanos como a “tradição oral” afro-descendente e dela recuperar, o conhecimento, a iniciação à arte, história, divertimentos e recreação.

4. Avaliação - O processo de avaliação da Escola Anna dos Santos está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional que assegura que verificação do rendimento escolar deverá garantir:

avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (MACHADO, 2000, p.13)..

Corroborando com os paradigmas adotados pela LDBN/96, o Projeto Político Pedagógico da escola Eugenia Anna dos Santos enfatiza que avaliação deverá acontecer durante todo o processo e não somente após o encerramento de etapas de trabalhos. Com isso, possibilitará ajustes constantes da proposta Pedagógica do Projeto Irê Ayó. Dessa forma, a avaliação ocorrerá em três dimensões:

1. Avaliação do desempenho das crianças será efetivada através de um acompanhamento contínuo do educador. O acompanhamento que deve ser registrado em fase diagnósticas, processual e de resultados, tendo como referência aprendizagens realizadas, habilidades desenvolvidas e hábitos e atitudes formadas (MACHADO, 2000, p14)..

Nesta etapa serão utilizados os seguintes mecanismos:

- a) Levantamento e registros de resultados de aprendizagem;

- b) Observação do desempenho do aluno (vide marcos de aprendizagem);
- c) Observação da formação de atitudes do convívio cotidiano (MACHADO, 2000, p.14).

II - A Avaliação do Desempenho do Trabalho Escolar - Será desenvolvida conjuntamente através de acompanhamento do desempenho de cada profissional (docente, dirigente, coordenadores), bem como a atuação da consultoria tendo como centro do trabalho o processo reflexivo. Deve-se levar em consideração também que a avaliação do desempenho da criança é um referencial importantíssimo para avaliação do trabalho docente, funcionando como uma resposta das ações diárias (MACHADO, 2000, p.14).

III – Avaliação do Desempenho do Projeto - Este é uma dimensão desenvolvida continuamente tendo como resposta o comportamento das crianças, dos professores(as), da direção e da comunidade²⁸.

Os sujeitos dessa pesquisa são duas professoras, pedagogas – Maria Glácia Conceição Bastos e Idaraci Magalhães do 1^a e do 3^a ano inicial do ensino Fundamental da Escola Eugênia Anna dos Santos.²⁹

1.5.1.2. Instrumentos e procedimentos de produção e análise dos dados

A pesquisa tem por propósito analisar a realidade interpretada, experimentada e produzida pelas professoras da *Escola Eugênia Anna dos Santos* e optamos pela entrevista semi-estruturada como instrumento de produção de dados. Dessa maneira, estabeleceu-se o seguinte roteiro.

ROTEIRO DA ENTREVISTA 1³⁰

Entrevistador _____

28 Idem.

29Mediante autorização (vide anexo), usaremos os nomes e imagens das professoras entrevistadas.

30Roteiro de entrevista foi adaptado, a partir do modelo sugerido por AMADO (2014), e objetiva possibilitar maior organicidade ao instrumento de produção e coleta de dados. A entrevista semi-estruturada conserva o conteúdo inicial. Por isso podemos denominá-lo de roteiro inicial. Fizemos a escolha de apresentá-lo no corpo do texto por compreender que a entrevista é um componente relevante no processo de produção de dados e não apenas um instrumento para coletar dados (CRUSOÉ, 2014).

Entrevistada _____

Data: ____ / ____ / ____ Local _____

Recursos _____

BLOCOS	OBJETIVO DOS BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Procurar os entrevistados e conversar com eles para saber da possibilidade de colaboração no desenvolvimento da pesquisa; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo, e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas (os) na condição de colaboradores; garantir confidencialidade dos dados, explicar o procedimento.		
BLOCO 2 HISTÓRIA DOS SUJEITOS Motivação para ser professora e experiências formativas	Obter dados sobre a história de vida dos professores com o objetivo de identificar os elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com o objeto do estudo.	Fale sobre sua história de vida	O que a (o) levou a identificar-se com o projeto e com a metodologia de ensino da escola Eugênia Anna dos Santos? É "iniciada (o)" na religião de matriz africana?
BLOCO 3 CONCEITOS	Obter dados sobre como se	Como você conceitua	e\ou

Conceituação: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica, Cultura, raça;	conceituam: prática educativa, África, ensino de História da África, cultura afro-brasileira com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática educativa cultural praticada na escola.	relaciona a prática educativa com a História da África e da Cultura Afro-brasileira?	
BLOCO 4 RELAÇÕES	Obter dados sobre como os professores se relacionam com a prática educativa cultural na escola, com o objetivo de identificar elementos que possam caracterizar a prática educativa cultural no campo empírico.	Como você vê as seguintes relações: professor\professor; professor\estudante; estudante\professor?	Existem conflitos? De que tipo? Você acha que existe desigualdade no tratamento considerando a relação entre cor, classe, orientação sexual e/ou religiosa?
BLOCO 5 ESTRATÉGIAS Estratégias para: orientá-lo na prática educativa cultural na escola	Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar a iniciativa da escola na prática do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira.	Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pelos outros parceiros para orientar a prática educativa cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Vocês têm momentos de reunião? • Como você trabalha as questões referentes ao continente africano e a cultura afro-brasileira? <p>Citar exemplo</p>
BLOCO 6 CRENÇAS E VALORES:	Obter dados sobre a importância, os	Qual o seu conhecimento das crenças e dos	De que forma esse valores e

crenças, valores, atitudes que permeiam o cotidiano da prática educativa cultural	valores, atitudes, limites e possibilidades que permeiam a prática do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na escola com o objetivo de conhecer as experiências dos sujeitos em termos de crenças, valores, atitudes, que permeiam o cotidiano da prática educativa	valores africanos? Você percebe a presença desses valores no cotidiano da prática educativa? De que maneira? Como você interage com esse valores e crenças? O que você faz nas horas de lazer? Você se concebe como um (a) afrodescendente? De que forma? Como você operacionaliza sua identidade no contexto da escola e na prática educativa?	atitudes interferem na vida que você vive na escola?
---	--	---	--

Partimos do pressuposto de que a entrevista consiste em uma conversa formal e flexível que permite ao pesquisador(a) ter uma ideia aproximada sobre a maneira como os sujeitos interpretam seus respectivos mundos e realidades. Em função desse argumento optamos por interferir o mínimo possível em nossas entrevistas, pois a perspectiva do sujeito é nosso interesse de maior importância (CRUSOÉ, 2014).

De acordo com Schutz (2012), o pesquisador pode ser entendido como “estrangeiro” em relação ao grupo que ele investiga, nesse sentido, se faz necessário compreender o que Schutz (2012) concebe como estrangeiro, logo:

O estrangeiro torna-se essencialmente o homem que questiona quase tudo o que parece ser inquestionável aos membros do grupo do qual se aproxima. Para ele, as características culturais desse grupo não possuem a autoridade de um sistema de preceitos já testados, e isso simplesmente porque ela não partilha a mesma a mesma tradição histórica pela qual esse sistema foi formado (SHUTZ, 2012, p. 100).

Segundo Schutz (2012), para o “estrangeiro”, no caso, o pesquisador, esse grupo possui uma história ímpar, uma história que se torna acessível a ele. Por mais estreita que seja a relação de intimidade desenvolvida entre o pesquisador e o grupo

pesquisado: “(...) ela nunca se torna parte de sua própria biografia, tal como 0 é a história do grupo ao qual ele pertence originalmente” (SCHUTZ, 2012, p.100).

Embasados em Schutz (2012) partimos do pressuposto de que todos os mundos sociais possuem um marcador comum por ser este uma característica da condição humana (SCHUTZ, 2012, p.91). O mundo sociocultural, por sua vez, é constituído por um mundo que já existia antes de seu nascimento (SCHUTZ, 2012, p.91).

Este mundo ulterior apresenta-se como um mundo pré-organizado, pré-constituído onde sua estrutura inerente é resultado de uma trajetória histórica que é diferente em cada cultura e sociedade. Em uma diversidade de ambientes e culturas podemos identificar hierarquizações por sexo, idade, assim como, uma organização do trabalho condicionadas por essas influências. Em muitos ambientes nos confrontamos com a ideia de superioridade e subordinação, dos que ordenam e dos que seguem as ordens. Nesse mundo, segundo Schutz (2012), encontra-se um paradigma de relação entre os homens que é aceito, assim:

[...] encontramos um modo de vida que é aceito e que regulamenta as relações entre os homens e com as coisas, com a natureza e com o sobrenatural. Mais do que isso, em todo lugar a objetos culturais, tais como as ferramentas necessárias a dominação do mundo exterior, brinquedos para as crianças, artigos para decoração, instrumentos musicais de algum tipo, objetos que servem como símbolos para adoração (SCHUTZ, 2012, p.92).

Importante não esquecer as cerimônias ou rituais que trazem a memória alguns acontecimentos, marcantes, durante a vida de um indivíduo – nascimento, iniciação, casamento, morte - e a possibilidade de entender esses acontecimentos sob uma perspectiva da natureza, usando como critério de análise, fenômenos naturais como: plantio, colheita e solstícios. É nesse mundo social em que, “o homem nasce e que precisa encontrar seu caminho experienciado” (SCHUTZ, 2012, p.92) que se investigará a experiência dos professores dos anos iniciais da *Escola Eugênia Anna dos Santos* a partir das práticas do ensino da Cultura Afro-brasileira.

Entendendo o objeto da pesquisa como parte do “*mundo social*” o qual Schutz (2012) se refere, é importante compreender o significado que esse autor, atribui ao termo mencionado, não só como uma forma de fixar as ideias embasadas no pensamento de Schutz, assim como, contribuir para o fortalecimento teórico-metodológico dos investigadores que optarem por uma metodologia fundamentada na “sociologia fenomenológica, logo, o significado dos elementos” (SCHUTZ, 2012,

p.92) que compõe “mundo social” pensado por Schutz, não deve deixar de ser mencionados, assim:

[...] no mundo social no qual o homem nasce e no qual ele precisa encontrar seu caminho é experienciado por ele como uma estreita rede de relações sociais, de sistemas de signos e símbolos, com sua estrutura particular de significados, de normas institucionalizadas de organização social, de sistemas de status e prestígio (SHUTZ, 2012, p.92).

e:

O significado de todos esses elementos do mundo social em toda sua diversidade e estratificações, assim como o padrão de sua tessitura, é sempre assumido como algo natural. A soma total do aspecto relativamente natural do mundo social para aqueles que neles vivem constituem (...) os costumes internos do grupo, que são socialmente aceitos como as formas boas e correta de lidar com os homens e as coisas (SHUTZ, 2012, p.92).

Schutz (2012) destaca os cuidados que se deve tomar ao tentar compreender esse “*mundo social*” tendo como pressuposto a ideia de que o “mundo continua a ser, essencialmente, o mesmo que era antes” (SCHUTZ, 2012, p.92), logo:

Tomar o mundo como algo acima de qualquer questionamento implica o pressuposto bastante enraizado de que esse mundo continua a ser, essencialmente, o mesmo que era antes; aquilo que se provou válido até o momento continuará sendo, e que qualquer coisa que nós ou outros como nós podem realizar com sucesso, só pode ser feita da mesma maneira que outrora, e trará resultados substantivo semelhantes (SHUTZ, 2012, p.92).

No percurso para o entendimento do *mundo social*, é importante destacar o lugar ocupado pelo pesquisador que, em dado momento, assume o papel de *estrangeiro* ao aproximar-se do grupo que será investigado. Mesmo sendo familiarizado com o ambiente educacional, por ser professor - mesmo sem trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental – o meu lugar, em relação aos professores que entrevisto me permite um afastamento obrigatório e fundamental, a partir do relato de histórias particulares colocadas sob a perspectiva metodológica, precisamente, de Schutz (2012), e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1970). Desse modo, cabe destacar que todo o processo de análise foi organizado a *posteriori*, embasado nos depoimentos das professoras entrevistadas.

2. HISTÓRIA DOS SUJEITOS E AS MOTIVAÇÕES PARA SER PROFESSORA

Neste capítulo, com base nas interlocuções com as professoras da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, Maria Glácia Conceição Bastos e Ildaraci Amaral³¹ evidenciaremos os sentidos atribuídos pelas mesmas, assim como às motivações que as levaram a escolherem serem professoras. Tanto para MGCB como para IA, vocação, vontade e o convívio familiar consistem em linhas tênues que definem suas trajetórias. O Magistério e a Universidade ocupam um espaço diferenciado na escolha profissional dessas duas pedagogas. Analisaremos também a maneira como essas professoras pensam as suas práticas docentes e o lugar que a cultura afro-brasileira ocupa nesse processo de construção, bem como as percepções sobre Currículo, Escola e Educação.

MGCB, negra de pele clara, nasceu na cidade de Governador mangabeira, no recôncavo baiano, solteira, filha de João Cunha Bastos Glacia Maria Conceição Bastos, dos dezesseis aos vinte e quatro anos fez acompanhamento vocacional na Congregação das Irmãs de Caridade da Santa Cruz, uma congregação Suíça, localizada na cidade de Simões Filho, na Região Metropolitana de Salvador, após sair da Congregação. Na cidade de Simões Filho trabalhou no Serviço Pastoral, na ONG Cidade da Criança, coordenando projetos para crianças e adolescentes e na Comunicação Interativa (CIPÓ) em salvador veio para cidade de Salvador, onde residiu nos bairros do Bonfim e Federação. Na família, foi a primeira filha a cursar o ensino superior. Iniciou o Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus de Valença e concluiu na mesma Universidade, mas no Campus de Salvador É candomblecista, iniciada, consagrada para o orixá Oxóssi no Terreiro Ilê Axé YeYe Odé Ibomim, no bairro de Portão, na cidade de Lauro de Freitas (BA). Ingressou na Escola Eugênia Anna dos Santos em 2014.

IA, Negra de pele clara, nascida na cidade de Salvador, casada, mãe de um filho, católica, optou por não revelar a idade, alegando ser “velha”. Oriunda de família grande e pobre formada pelo pai que tinha o curso ginásial completo e a mãe que estudou até o quinto ano primário. Desta união nasceram cinco filhas e um filho. IA estudou em escolas pública, fez o curso de Magistério em Salvador, no Instituto Central de Educação Isaias Alves – ICEIA, começou a lecionar com dezessete anos.

³¹ Doravante para denominar a professora Maria Glácia Conceição Bastos usaremos MGCB. Já para denominar a professora Ildaraci Amaral, usaremos IA. As falas das interlocutoras serão colocadas em itálico

Trabalhou com educação infantil e também com crianças portadoras de síndrome de Down. Ingressou e concluiu o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED e ingressou na Escola Eugênia Anna dos santos em 2000.

2.1. Motivação inicial para se tornar professora

Neste tópico serão apresentados as motivações para ser professora. Essas são fundamentais no processo de compreensão da docência. O tornar-se professora entrelaça as múltiplas subjetividades dos sujeitos, podendo variar em contextos e circunstâncias. Para nossas interlocutoras os diálogos familiares, as memórias infância e a colocação no mercado de trabalho foram de capital importância para a escolha profissional.

Sobre as memórias da infância e influência da família MGCB explicitou “(...) desde criança eu sempre brinquei de ser professora, sempre gostei e tudo isso foi reaparecendo (...)” “Minha mãe tinha uma compreensão de que nós devíamos ser professores, só porque, professor não ficava desempregado (...)”.

Assim, ainda sobre motivação MGCB aponta que o teste vocacional no período em que participava na Congregação das Irmãs de Caridade da Santa Cruz, foi decisivo para escolha profissional. “eu fiz a escolha de fazer o curso de pedagogia e decidi definitivamente ser professora, e enfatiza que:

(...) quando eu comecei a fazer o acompanhamento com as irmãs, eu fui me dando conta de como o ser professora era forte na minha vida. Então, desde criança a minha brincadeira preferida, era brincar de ser professora e da brincadeira, ensinava o dever de casa às minhas primas, ensinava elas a ler e escrever. Aprendi muito rápido a ler e na escola às professoras me colocavam para ensinar aos colegas porque eu conseguia³².

E ainda:

(...) conversando com as irmãs, elas disseram: “Não entendo porque vc quer ser jornalista?” Porque você é uma professora da vida toda, de tudo que você compra, tem a ver com ser professora! E aí, eu passei a considerar isso e no ano seguinte, fiz o vestibular pra Pedagogia e fiz pra Geografia na UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. Como eu passei em Pedagogia, não quis saber de Geografia, não sei se passei.

Já a professora Idaraci Amaral, afirma que: “Como a família era grande a gente brincava de escolinha e isso foi despertado em mim, bem novinha, bem criança mesmo e eu cresci com essa vontade(...)” eu queria ser professora (...) como

32 Entrevista concedida ao autor pela MGCB em 19/07/16.

diz o povo do interior” “com esse querer”. “(...) eu queria ser professora, até porque, naquela época, o campo de emprego era bem amplo, mas eu queria me especializar na área de magistério”.

Neste âmbito, (FONTANA, 2005, p.87) acrescenta o magistério abriria a perspectiva de uma atividade remunerada externa a vida familiar”, além de poder ser “pensada como carreira, aberta ainda ao porvir. Também o fator econômico e a possibilidade de renda – não devem ser desconsiderado como elementos que também influenciaram nas escolhas profissionais.

Quanto ao pertencimento racial as professoras entrevistadas se auto-declararam negras ressaltaram os conflitos raciais em suas famílias. Sem deixar de considerar que, as experiências (SCHUTZ, 2012) adquiridas por elas no convívio e nos conflitos familiares, bem como, de suas práticas educativas implicam no fortalecimento das identidades culturais. Evidenciam-se na fala da professora MGCB, os conflitos e as dificuldades da família na definição de seu pertencimento racial. De tal modo,

(...) era muito engraçado (risos). (...) a minha mãe, por ser filha da minha avó negra, ela tratada como negra, apesar de ter a pele mais clara que a de meu pai (...) meu pai tinha a pele mais escura (...) minha avó paterna tinha outra estrutura social e se achava branca e se achava a branca do universo, tinha a pele mais clara, mas minha mãe era considerada preta³³.

Por outro lado, o depoimento da professora IA revela a aproximação de sua experiência com a da professora MGCB no que diz respeito aos conflitos e as dificuldades de definição do perfil racial e do pertencimento étnico da família. E diz que:

Sobre pertencimento racial, venho de uma família onde, minha mãe e meu pai, tem uma pigmentação onde você olha e, aparentemente, eles são brancos. A minha pigmentação, ela é mais clara, mas eu me percebo como mistura mesmo. A minha família, é uma família de pessoas que tem em suas raízes, o índio (...) eu tive um bisavô que ele era descendente direto de índio. Tenho uma bisavó que é descendente, (...) que era holandesa (...). (...) então, eu me sinto, como eu posso dizer? Com o pé na Senzala (...)³⁴.

Alguns pontos desse relato podem ser analisados. O primeiro deles, é quanto à questão do pertencimento racial e sua relação com a identidade cultural negra, não é uma questão específica das famílias de MGCB e IA, mas um dilema nacional que reflete e transformam-se conflitos familiares.

33 Entrevista concedida ao autor por MGCB ao autor em 19/07/2016.

34 *Idem*.

O segundo ponto, diz respeito ao fenótipo. O convívio familiar e os debates relacionados ao pertencimento racial nessas duas famílias evidenciam o espaço que a aparência/cor ocupa na definição da identidade racial de cada família. Esse dilema fica explícito na fala da professora IA ao afirmar “A minha pigmentação, ela é mais clara, mas eu me percebo como mistura mesmo³⁵”.

Historicamente, o fim da escravidão não se constituiu como elemento de inserção dos ex-escravizados (as) no contexto social e econômico da República Brasileira e seus efeitos foram danosos a população negra. Desse modo:

Apesar de a campanha abolicionista ter apresentado características revolucionárias nos últimos anos do período escravista, o resultado concreto obtido com a abolição não levou os escravos a uma cidadania plena. O Brasil hoje seria um país muito melhor caso a abolição se fizesse acompanhar por uma adequada reforma agrária. A transição da escravidão para a liberdade ocorreu, assim, sem ter havido ações efetivas comprometidas com a extinção dos efeitos mais danosos do escravismo (SANTOS 2003).

Dentre as constituições nefastas da escravidão e do pós-abolição, pode-se destacar a construção de um imaginário racial negativo acerca do negro e sua associação com o “mal”. Essa subjetividade, retroalimenta discursos que objetivavam manter o negro(a) e suas culturas no “lugar de inferioridade” que o escravismo estabeleceu. Dessa maneira, a política de “branqueamento” foi estratégia encontrada no Brasil para “livrar” o país do estigma da inferioridade, introduzindo-lo à “civilização” (SKIDMORE, 1976).

A política do branqueamento, posta em prática no país, consistia na erradicação da “mancha negra” na sociedade brasileira. A opção de “erradicar” “o problema negro” dever ser compreendida como uma estratégia para restringir o crescimento desse segmento populacional. A política imigratória, por sua vez incentivava o ingresso no Brasil de europeus, sobretudo após 1888 pode ser compreendida como instrumento do “branqueamento”. (Skidmore, 1976).

Questões inerentes à identificação\definição, bem como a imagem negativa construída em torno da população negra, são marcadores que tornam as relações raciais no país específica. Tais marcadores ficam evidentes no relato da professora IA, quando ela afirma que: “(...) venho de uma família onde, minha mãe e meu pai, tem uma pigmentação onde você olha e, aparentemente, eles são brancos³⁶”.

35Idem.

36 Idem.

Quanto à “cor”, o fenótipo, está subsumidamente, relacionado à identificação/definição. Assim, a pele mais clara, implicitamente, evidencia o lugar de “superioridade” que a pele branca (ou mais clara) ocupa na memória social.

O terceiro ponto refere-se à inclusão das duas professoras na categoria “negro” a partir de seus respectivos relatos, embora, utilizem-se da genealogia para destacar o “elemento negro” de suas linhagens familiares, nenhuma das duas professoras em seus depoimentos sobre os fatores motivadores de suas escolhas profissionais, fizeram qualquer referência sobre o entendimento do magistério como uma possibilidade de ascensão da mulher negra. Dessa maneira, partindo dos pressupostos da sociologia fenomenológica de que os sentidos só podem ser atribuídos a partir da relação entre os sujeitos (SCHUTZ, 2012), argumentamos que, no momento que essas professoras/pedagogas decidiram por suas carreiras profissionais, os sentidos atribuídos ao debate racial e ao pertencimento étnico que permitem essa percepção, da inserção da mulher negra no mercado de trabalho, eram incipientes.

Na intersubjetividade (SCHUTZ, 2012) os sujeitos transitam por diversos contextos. Desse modo, às professoras MGCB e IA não fazem qualquer referência sobre o entendimento e o ingresso da mulher negra no magistério representar ascensão do segmento negro. Em um país como o Brasil, onde a escravidão está amalgamada ao processo histórico e onde as mulheres negras, historicamente, desempenharam papéis subalternizados e, geralmente, dissociados do intelecto:

(...) as professoras não associam a escolha profissional do magistério a alguma conquista da mulher negra e nem com o rompimento do lugar a ela imposto pela sociedade racista brasileira: mucama, ama de leite e objeto sexual (GOMES, 1995, p. 151).

Em seus relatos, essas professoras não explicitaram a percepção do magistério como “(...) uma ocupação de um espaço público que se relaciona diretamente com o saber formal ou que desmistifica a suposta incapacidade intelectual do negro apregoado pelo pensamento racista”. (GOMES, 1995, pp.151-152). Cabe ressaltar que, o entender o magistério no contexto profissional implica numa ruptura efetiva com os paradigmas construídos durante a trajetória do negro brasileiro. Desse modo, a compreensão e a importância do magistério como uma possibilidade de ascensão da mulher negra e do segmento o qual ela está inserida, passa pelo entendimento da história do próprio magistério no ocidente.

A respeito da história do surgimento do magistério no ocidente, Krentz (1986, p.13) destaca que ela:

“(..) remonta ao século XVI, quando se abriam escolas, de ensino básico para a camada popular. O motivo era religioso instrumentalizar para a leitura da escritura. As escolas eram de igrejas e conventos. Os professores, o respectivo clero. E quando este não deu mais conta da demanda, chamou colaboradores leigos, que deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da igreja. Daí vem o termo professor, que professa a fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos estudantes (...)’.

Essa forma inicial de exercício da docência foi reelaborada, tornando-se profissão, somando-se elementos fundamentais para sua qualificação, tais como: formação, titulação, experiência, tendo substituído os elementos associados às características religiosas da igreja. Ternura, bondade, nobreza, pureza e obediência são alguns dos elementos que podem ser citados como exemplos da reelaboração porque passou o exercício da docência desde o seu surgimento. Assim, de acordo com Vidal e Carvalho (2001, p.214), durante a trajetória e a ressignificação da docência tem-se “(...) a associação dos valores morais a determinantes biológicos”.

O perfil apresentado inicialmente pelos sujeitos dessa investigação, no que tange aos sentidos atribuídos aos fatores motivadores para ser professora, deve ser destacado nas trajetórias das professoras MG e IA, a falta de opção, a vocação, a pertença à classe social, bem como a vontade, os sonhos de criança e as complexas influências familiares.

Esses sentidos corroboram a influência do deslocamento comportamental de outros sujeitos – família e professores – assim como outros contextos, no caso, o mercado de trabalho, segundo Weber (2001). Esse entendimento nos permite estabelecer o pressuposto de que a realidade não é uniforme (formada), mas um conjunto de subjetividades, fatores e elementos que se reelaboram e confluem em contextos diferenciados, considerando que: “em um dado momento a experiência se ascende e logo em seguida, desvanece. Enquanto novas experiências surgem a partir daquilo que era antigo, e então dá lugar a algo ainda mais novo” (SCHUTZ, 2012, p.74). Esse entendimento, nos dar uma dimensão dos desafios, enfrentamentos e a diversidade de escolhas que podem ser feitas pela profissão docente.

2.2 A escolha de ser professora na formação inicial e aprendizagens de ser professora na escola

Nesta parte trataremos sobre o tornar-se professora na formação inicial e na profissão, corroborando que as experiências (SCHUTZ, 2012) e o convívio familiar dos sujeitos possuem influências no desenvolvimento e na afeição pela profissão, bem como, a sala de aula, para essas professoras, foi o espaço onde adquiriram a experiência exigida pela profissão.

Para a professora MGCB a educação infantil apresentou-se como evidência prática do ser professora e do gosto pelo trabalho docente: *“(...) eu me descobri apaixonada, apaixonada mesmo, quando eu passei a lecionar na educação infantil”*. Conforme, IA o curso de magistério no Colégio ICEIA ainda é guardado na memória. *“Lá aprendi como trabalhar com crianças, respeitar, ter o compromisso, e saber a importância de alfabetizar para vida, foram, momentos bons no magistério no ICEIA, eu descobri ser professora”*.

Assim, a experiência prática com crianças em sala de aula, no caso da professora MGCB, bem como, o magistério, para professora IA, evidenciam o processo de reelaboração do sentido atribuído ao magistério que abre possibilidades de construção de outras representações para figura do professor.

Ser professor, não é uma condição dada. Não se trata de um processo uniforme ou homogêneo. O ser professor passa por construir-se como tal, ou seja, consiste em “vir a ser”, FONTANA, (2005) ilustra a complexidade das relações sócias e das intersubjetividades existentes na trajetória da construção do “ser professor”, logo:

Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando de vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente (FONTANA, 2005, p. 50).

As ponderações acima coadunam com a experiência da professora Idaraci ao demonstrar o quanto ser professora pode está além da sala de aula, quando a mesma destaca a importância de alfabetizar para a vida O convívio familiar, por exemplo, não deve deixar de ser compreendido como o “primeiro” ambiente onde o ser professor passa a ser “interiorizado” na atribuição de sentidos. (BERGER; LUCKMANN, 2008). A professora IA, relata que durante o seu processo de

alfabetização, seu pai, era rigoroso na cobrança das atividades escolares. Segundo ela, ele queria ver o caderno de todos os filhos quando chegava do trabalho para saber quem havia e quem não havia feito a lição. Dessa maneira, alguém que não tivesse feito as tarefas: “(...) caia no bolo, na escova mesmo (...)”.

É interessante perceber a reelaboração do processo de ensino-aprendizagem vivenciados pela professora IA ao âmbito geracional – para a geração que ela faz parte, violência física (bolo) e coerção, em relação à experiência em contraposição ao de ensino-aprendizagem vivenciada por seu filho, nesse sentido IA afirma que: “(...) eu não faço isso com meu filho, converso (...)”. A fala da professora nos conduz a refletir sobre a relação afetiva com seu filho pode estar associada com a representação ideal de uma “boa professora”. Nota-se como as relações afetivas se constituem como elemento para condição ao exercício da docência.

Destarte, outros elementos podem ser inseridos no exercício da docência, um deles é a identidade que se constitui como lugar de lutas e conflitos” (NÓVOA, 2007, p.16), não se restringindo ao ambiente escolar, perpassando por outros contextos, assim:

Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor (a), analisar a emergência, a articulação e a superação de muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então critica-se (ou não) e rever-se (ou não) a um outro projeto de escolarização (FONTANA, 2005, p.50).

A construção das identidades das professoras está associada à prática pedagógica, relacionada com a experiência formativa, com a experiência de vida, no percurso da aprendizagem. Aqui, retoma-se a interpretação que a ação social é dotada de sentido “(...) na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento” (WBBER, 2001, p.400). Desse modo, na perspectiva de sentido, o ser professora e suas experiências formativas evidenciam que é no contexto prático da sala de aula que o professor(a) é confrontado com desafios e demandas partir dos quais as relações com os estudantes (ou familiares) articuladas com o conhecimento agenciam o acesso à profissão docente.

É na intersubjetividade com as crianças que a profissão de professora, é descortinada para MGCB, mas ela vai se construindo como professora na experiência universitária, na religião, no planejamento coletivo ou individual no

ambiente de trabalho, bem como nos conflitos e/ou demandas que se apresentem. Já a professora IA se descobre professora no curso de magistério.

Entendemos que, o tornar-se professora é produto de um processo diacrônico, gradativo e cumulativo onde são vividos e protagonizados uma variedade de papéis, que segundo (FONTANA, 2005, p.66) são lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. Desse modo, compreendemos que o “ser professora” está para além das normas da escola formal e tradicional.

2.3 - O Conceito de Educação e Escola

Para a professora MGCB educação: *“é quando se permite estabelecer relações entre o ensinar e o aprender com seus pares”*. Para a professora IA educação: *“(...) é o ato de instruir ou educar e disciplinar uma pessoa ou indivíduo”*. Ambas percebem a educação como instrumento de formação do indivíduo. MGCB entende a educação como um fim no processo de ensino-aprendizagem. Já IA compreende a educação como um ato disciplinador e de formação intelectual. Compreendemos que a educação formal consiste em processos que transpõem o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola ou sala de aula, corroboramos que as primeiras orientações educacionais possuem a família como espaço de referência. Logo, essa relação educação/família tem estreita relação com o comportamento e o modo de agir dos sujeitos (SCHUTZ, 2012). Constatamos, que os sentidos atribuídos pelas professoras MGCB e IA ao conceito de educação, além de distintos, demonstram ampla subjetividade.

O entendimento quanto às complexidades e a amplitude dos contextos que os sentidos abrangem nas esferas das dimensões éticas, política, científica, experiencial, emocional, emocional e afetiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um, de cada pessoa, e do universo dos seres humanos. AMADO (2013, p.25), Dessa maneira, os sentidos atribuídos à educação vai além de processos pedagógicos. Assim, a educação formal serve como instrumento mediador que insere para cada indivíduo em um lugar na pirâmide social.

A professora MGCB entende por Escola *“o espaço de tecer saberes, entrelaçar culturas e entender subjetividades”*. Já IA escola é: *“(...) é uma instituição onde se aplica o ensino às pessoas”*. *“(...) onde se tem a direção de professores*

(...)”. Ademais, para as interlocutoras escola é espaço de construção e aplicação do conhecimento (saberes) que aproxima as professoras/pedagogas doutros atores sociais das diferentes culturas na Logo, a escola é compreendida como espaço de construção e reconstrução de “saberes” e aplicação de ensino (conhecimento).

A maneira como essas professoras atribuem sentidos a educação e a escola expõe percepções distintas. No âmbito da educação, é importante ressaltar o processo de ensino aprendizagem como processo de atribuição aos múltiplos sentidos do sujeito (indivíduo) nos estratos sociais. Por esse raciocínio, Duarte (2000, p.9), assevera que:

Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórica crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber.

Quanto a escola como espaço de socialização, DUARTE (2000) deixa e a entrever como se distinguem os sentidos atribuídos pelas professoras interlocutoras sobre a educação e a escola. Enquanto essas professoras compreendem a educação como um instrumento de formação intelectual individual, no que diz respeito à escola, os sentidos atribuídos são distintos. Nota-se a ideia da escola como espaço “disciplinador” e de “aplicação do ensino” externalizado pela professora IA que se aproximam dos pressupostos pedagógicos difundidos pela pedagogia liberal. Essa interpretação advoga concepção de que a escola tem apenas por finalidade preparar (disciplinar) os indivíduos para protagonizarem (desempenhar) papéis sociais predefinidos. Logo, a escola é entendida como espaço disciplinar de qualificação intelectual para que os alunos(as), futuramente, possam assumir posições no mundo social.

A preparação dos alunos para obedecer a normas e valores que mediam a sociedade deve ser compreendida como uma das exigências da pedagogia liberal. É importante indicar a relação existente dessa pedagogia com as orientações pedagógicas tradicionais que estabelece estreita relação da escola com a cultura, deixando implícito que os problemas sociais são da sociedade e não da escola. Dessa maneira, os conhecimentos e experiências acumulados pela sociedade, são transmitidos aos alunos como dogmas.

A concepção liberal progressista democrática nos leva a refletir na escola como espaço de adequação das necessidades individuais dos alunos ao meio social. O incentivo a construção do conhecimento é produto da ação, dos interesses e necessidades particulares. Já os conteúdos do ensino são construídos em função de experiências que os sujeitos vivem em suas respectivas intersubjetividades ao confrontarem desafios de percepção e contextos problemáticos. Dessa forma, um posicionamento crítico diante dos conteúdos no âmbito da escola como espaço de difusão de saberes e compartilhamento de experiências, é um exercício basilar.

Embora estejamos discorrendo sobre os sentidos que as professoras atribuem à escola, é importante salientar que para MGCB o sentido atribuído por ela à escola é de um espaço interdisciplinar, de construção de saberes e entendimento de culturas coloca possibilidades e desafios para a construção da relação entre alunos e professores na perspectiva de uma escola inovadora e reconstruído, assim:

Poderiam os professores e os alunos, “não através de um crivo artificial de certificação e examinação, mas, com base na atração comum por um objetivo social excitante?” Poderiam os professores ensinar valores “enquanto evitavam uma imposição total das ideias do professor? Seria possível aos professores “declararem com ousadia que o objetivo da escola é encontrar soluções para a pobreza, para a injustiça, para o ódio racial nacional, e envidar todos os esforços educacionais em prol de uma luta nacional em busca de soluções (PINAR, 2008, p.138).

Ao contrário do sentido atribuído à escola como espaço disciplinador e de “aplicação de ensino” como relatado pela professora IA, a professora MGCB se diferencia ao assinalar a escola como lugar de reflexão e de possíveis soluções para situações que transpõem as concepções tradicionais de educação, que ainda orientam o ambiente escolar. Partindo do pressuposto de que a escola seja um “mundo social” (SCHUTZ, 2012), entendemos que a “vida cotidiana” dessas professoras na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e (“mundo social”) deve ser compreendida como “ações” que contribuem para transformar a sociedade.

Nesta esfera, o requisito para que a escola atenda as demandas populares, é assegurar a todos um ensino de qualidade, isto é, à apropriação dos conteúdos escolares básicos que reverberem nas necessidades específicas, assim como no cotidiano para a formação e transformação dos alunos(as em cidadãos plenos, A valorização da escola como espaço de construção do saber é condição fundamental para atender as demandas populares, entendendo que o ambiente escolar deve auxiliar a reduzir – ou eliminar – as desigualdades sociais, tornando-o mais

democrático. Portanto, a educação e a escola se constituem como instrumentos fundamentais de transformação social.

2.4 – Os conceitos de conhecimento e currículo

Para professora MGCB o conhecimento é: “o ensinar aprendido e compartilhado”. A professora IA, conceitua conhecimento como: “ter ideia ou noção de alguma coisa (...)”, “(...) ato ou efeito de conhecer”. De acordo com Lopes (1999, p.104) no ambiente escolar, a construção do conhecimento na escola:

Ocorre no embate com os demais saberes sociais, ora afirmando um dado saber, ora negando-o; (...). (...) o conhecimento escolar, por princípio, se propõe a construir/ transmitir aos alunos o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, é base da transmissão/ construção do conhecimento cotidiano de uma sociedade.

Os sentidos que as professoras atribuem ao conceito de conhecimento se aproximam ao perceberem o conhecimento como uma subjetividade onipresente. Nas conceituações destacadas na fala da professora Idaraci o conhecimento pode ser adquirido além das relações escolares e deve ser compreendida como um processo de construção social. Para essa compreensão, as palavras de Tardif (2000, p.10), devem ser retidas, assim:

(...) examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrai daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (...) chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.

Sobre o conceito de currículo, a professora IA o define como: “é a seleção de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem produzidos em determinados momentos históricos”. Para a professora MGCB, o currículo é: “o coração da escola (...)”; o que permitirá desenvolver, educações, saberes, culturas, subjetividades e conhecimentos”. O currículo é considerado peça fundamental na relação entre a sociedade e a escola, os sujeitos, as culturas, o ensino, a aprendizagem, assim como reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças e valores. Orientação central para a construção de práticas pedagógicas que tenha como objetivo o desenvolvimento do indivíduo e construção de

identidades. As re-elaborações e as reformas na educação tem o currículo como centro de disputas e debates. Essas celeumas envolvem uma variedade de percepções e de teorias curriculares que devem ser pontuadas, assim:

A tradicional humanista, firmada em uma concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação). Uma visão fechada. 2) tecnicista, em muitos aspectos similar a tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução de estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz a estrutura; 4) pós-estruturalista que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (SILVA, 2006, p.12-13).

Verificamos que a interpretação tradicional de currículo foi explicitada na entrevista da professora IA para qual prioriza a seleção de conteúdos do currículo. Na compreensão tradicional de currículo, o conhecimento acumulado através dos tempos, é organizado em disciplinas e retransmitido aos estudantes; o aluno é um mero receptor\difusor de conteúdos e saberes. O currículo reverbera a “coerção” do sistema educacional que apresenta como característica, o conservadorismo. Assim, a concepção de currículo relatada pela professora IA, não dialoga com conceitos como: raça, classe, gênero, cultura ou religião. Ao contrário do currículo tradicional, teoria do currículo, proposta por Pinar (2008), deve ser compreendida como alternativa crítica ao modelo conservador, assim:

“(...) a teoria do currículo é um estudo interdisciplinar da experiência educativa. A teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto. Discerníveis neste campo singular são as influências de disciplinas das áreas de humanidade e das artes e, em menor grau, das ciências sociais (principalmente a teoria social) (PINAR, 2007, p.18).

E ainda:

Esta estrutura interdisciplinar do campo e, especialmente, a grande influência das humanidades e das artes fazem da teoria do currículo uma especialização distinta dentro do campo mais abrangente da educação, um campo fragmentado e amplamente modelado pelas Ciências Sociais e comportamentais (PINAR, 2007, p.18).

A interdisciplinaridade como componente da teoria do currículo abre espaço para que uma variedade de estudos e eixos temáticos sejam desenvolvidos como instrumento de auxílio à percepção de sentidos produzidos nas intersecções

(intersubjetividades) do eu (sujeito) e da sociedade (mundo social), abrangendo as perspectivas locais, globais, das disciplinas escolares e da vida do cotidiano (PINAR, 2007). A autobiografia, multiculturalismo, estudos sobre as mulheres e de gênero, estudos pós-coloniais, cultura popular, pós-modernismo, teoria psicanalítica e os estudos culturais, são exemplos das inovações e das ressignificações propostas pela teoria do currículo. Dessa maneira, entendemos que a “cultura afro-brasileira”, inserida no campo de estudo da educação para as relações raciais – entendidos como um dos caminhos da investigação – se insere nas áreas de estudo propostas pela teoria do currículo.

Embora o sentido atribuído ao conceito de currículo pela professora Idaraci Amaral se “aproxime do currículo tradicional, fechado, o sentido atribuído pela professora Maria Glácia não compartilha de entendimento de que o currículo se restrinja apenas a uma força que reproduz, organiza e seleciona os conhecimentos, enfatizando alguns conhecimentos e excluindo outros. O currículo apresenta-se como peça indispensável no processo de ensino-aprendizagem por ser responsável pela formação do indivíduo e da sociedade que ele integra, assim:

O currículo é a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade, perpetuando-a como produção social garantidora da especificidade humana. Em dado contexto histórico, são selecionados os conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar. A concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar (LOPES, 1999, p.63).

A marginalização de alguns grupos sociais, a exemplo do segmento negro, o silenciamento frente aos debates sobre a diferença (e as diferenças raciais) dos currículos escolares não ocorre de maneira espontânea, pois as interações com a escola são organizadas em torno de orientações preestabelecidas no/pelo currículo. Dessa maneira, Silva (2006, p.10), define o currículo como:

(...) espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

O currículo é elemento indispensável na orientação das práticas educativas do ensino da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Constata-se que o currículo

pressupõe uma organização e seleção de conteúdos culturais que vão compor o projeto político pedagógico proposto pela escola. Importante pontuar que este projeto transpõe os limites de uma simples seleção de conteúdos. Dessa maneira, a transposição didática dos conteúdos curriculares que atendam as demandas do segmento negro só será possível de acordo com o contexto político e administrativo da escola.

Entendendo o currículo como eixo central da ação educativa, sua finalidade é orientar atividades, assim como os conteúdos a serem desenvolvidos pela escola, juntamente com as experiências trocadas entre os discentes e os docentes e outros atores sociais do ambiente escolar. Nesse sentido, sem deixar de considerar a sociedade, as políticas, a escola, o aluno e o professor, Sacristan (2000, p.165), define currículo como:

(...) uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Dessa maneira, o professor ocupa o lugar do centro na edificação dessa construção: “(...) o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento pedagogicamente elaborado”. (SACRISTAN, 2000, p.185). A prática e o currículo estão amalgamados.

3. PRÁTICA DE ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA DE PROFESSORAS DA ESCOLA EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

Este capítulo tem como objetivo analisar o sentido atribuído pelas professoras às práticas educativas de ensino de cultura afro-brasileira e a maneira como elas se posicionam em relação a essas práticas. Nesse sentido, a relevância da inserção da cultura afro-brasileira nos currículos das séries iniciais do ensino fundamental, deve ser destacada em função do:

“(...) reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros. (...) do reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira ao lado das indígenas, europeias e asiáticas” (BORGES, 2010, p.72).

A valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros exige a elaboração de práticas educativas, diferenciadas e que possam contemplar os pressupostos estabelecidos pela lei que estabelece a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Dentro dessa perspectiva a professora MGCB, destaca o Projeto Político Pedagógico da Escola Eugênia Anna dos Santos, segue mais: “(...) o viés da perspectiva afro-brasileira”. Portanto, o projeto político pedagógico da Escola Eugênia Anna dos Santos coaduna com os objetivos estabelecidos obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Sobre a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo da escola e na elaboração de suas práticas pedagógicas, a professora MGCB destaca o uso do mito como uma possibilidade prática, assim: “Quando eu cheguei aqui (...) a escola sempre trabalhou com mitos”. É esse mito com que: “se faz um trabalho com as crianças de construção de identidade e de valores”. Depois de passar por dificuldades de transposição didática, MGCB fez a opção de inserir os mitos da cultura afro-brasileira em suas práticas educativas, assim: “resolvi trabalhar como eles”. Já a professora IA revela que em sua experiência prática: “A gente trabalha coisas (...) em que o mito (...) nos possibilita ver algo novo, algo que a gente não pode esquecer (...)”. Desse modo, constata-se que o uso da mitologia (mitos) na elaboração de práticas educativas, tornam comum as práticas educativas das professoras.

A palavra “mito”, segundo o dicionário de etimologia da língua portuguesa, informa que: é uma expressão de origem latina derivada do termo “mythus”, que significava “palavra expressa, discurso, fábula”. Segundo o mesmo dicionário, o mito é definido como

Narrativa, geralmente de origem popular, sobre seres que encarnam simbolicamente, a forças da natureza, aspectos da condição humana “fabula” representação idealizada de um estado da humanidade em um passado remoto ou futuro fictício; coisa inacreditável, sem realidade (CUNHA, 2010, p.430).

Gramaticalmente, o dicionário da língua portuguesa define “mito” como:

Relato de seres e acontecimentos imaginários, acerca dos primeiros tempos ou de épocas heroicas. 2. Narrativa de significação simbólica transmitida de geração em geração dentro de determinado grupo, e considerada verdadeira por ele. 3. Ideia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela. 4. Pessoa, fato ou coisa real valorizados pela imaginação popular, pela tradição e etc. 5. Coisa na pessoa fictícia, irreal, fábula (FERREIRA, 2010, 510).

Contata-se que os significados do termo “mito” se aproximam, porém, a definição interessa para a discussão sobre mito proposta por essa pesquisa localiza-se no Dicionário Aurélio e define o mito como: “Pessoa, fato ou coisa real valorizados pela imaginação popular, pela tradição” (FERREIRA, 2010, p.510). Logo, essa definição coaduna com a concepção acerca da mitologia dos orixás presente na cultura afro-brasileira.

Nas últimas décadas, folcloristas, antropólogos, etnólogos, historiadores e linguistas vêm se debruçando sobre o estudo de como os mitos surgem em culturas distantes no espaço e no tempo guardando semelhanças. Embora descrito como uma “subjetividade”, nos últimos tempos estudo da mitologia tem se ocupado de um olhar científico, denominado “mitologia comparada”. Essa metodologia caracteriza-se pela utilização das ferramentas conceituais que os biólogos se apropriam para investigar as complexidades das espécies vivas. Dessa maneira, o método de análise filogenética, tem o objetivo de conectar sucessivas versões de uma história mítica, construindo uma árvore genealógica que acompanha a evolução dos mitos no tempo (D’HUY, 2017).

Este método de pesquisa coloca evidências contundentes de que a origem dos mitos tem estreita relação com o movimento de população. Ele explicita que alguns

mitos remontam ao paleolítico quando humanos se disseminaram a partir de sucessivas ondas migratórias a partir do continente africano (DEPELCHIN, 2005).

A origem dos mitos (e lendas), transmitidos através da oralidade de geração a geração, aparece com frequência na arte rupestre do período paleolítico. Cabe ressaltar que, um dos propósitos que justificam o desenvolvimento de um método de pesquisa inédito é a identificação de “protomitos” pré-históricos que forneçam uma dimensão do universo mental dos nossos ancestrais, homo sapiens, quando estes, eram a única espécie humana na terra. Dessa maneira, assim como a espécie humana, os “protomitos” tem o continente africano como berço de origem.

Considerando que a África é o lugar de origem dos “protomitos”, é necessário compreender que a mitologia dos Orixás, presentes na cultura afro-brasileira, deve ser entendida como produto de um processo de reelaboração histórica, milenar, que tem a pré-história como ponto de partida. No campo da Educação a utilização do mito como uma possibilidade de desconstrução da imagem negativa do negro e de sua cultura através de práticas educativas inovadoras e diferenciadas não deve ser reduzido. Logo, uma breve contextualização se faz necessária.

A escravidão deve ser tomada como ponto de partida para entender a construção da imagem negativa do negro. Hélio Santos (2003, p.80) destaca a importância da cor da pele como elemento aglutinador do estigma que recai sobre a população negra, assim:

O estigma é a marca que assinala algo prejudicial ou infamante. A presença do negro é denunciada pela cor. As dificuldades do mundo do trabalho ganham um sentido perverso para o ex-escravo após a abolição. De bom escravo, que por mais de três séculos sustentara, a vida econômica do país, o negro salta para a posição, agora não mais apto, para bem cumprir obrigações. (...) a vadiagem era o destino compulsório de muitos negros (...). Para a mulher negra havia maior flexibilidade em virtude dos trabalhos domésticos: cozinheira, arrumadeira, passadeira, lavadeira, babá, quituteira, copeira e etc.

Após a fim da escravidão, a associação do negro com elementos negativos, bem como a sua ocupação, durante a República de postos de trabalho subalternos colocou a população negro à margem do processo educacional que estava sendo edificado. Paralelo a marginalização desse contingente populacional, “política de branqueamento” (SKIDMORE, 1976) invisibilizou a presença contingente populacional em diversos campos da sociedade. Assim, o campo da educação se

constitui como um dos espaços onde os referenciais e conteúdos curriculares relacionados a cultura afro-brasileira, é incipiente (GOMES, 2013).

Fundamentando-se nas reivindicações do Movimento Social Negro de acesso a educação e aos conteúdos curriculares que contemplassem o universo da população negra, pesquisadores negros, vão desenvolver durante a década de 1980 uma série de estudos que iriam demonstrar como a escola não aborda a questão da diversidade cultural nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao não tratar das particularidades culturais que abrangem o universo da população negra, a escola acaba por fortalecer as práticas discriminatórias que corroboram com a manutenção do racismo e das práticas de discriminação etno-racial. Dessa maneira, tais práticas contribuem para evasão e para o fracasso escolar das crianças negras (GOMES, 2013).

Décadas de reivindicação do movimento negro denunciando o racismo e construindo propostas para atender uma demanda, específica, do segmento negro, inseriram o debate racial na agenda governamental. No âmbito da Educação, a promulgação da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira deve ser compreendida como uma iniciativa para responder a demandas históricas para valorizar a história e a cultura da população negra, bem como sua contribuição no processo de formação nacional (GOMES, 2013). Portanto, antes da promulgação da obrigatoriedade da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), já sinalizavam, de forma não específica como a lei 10.639, a possibilidades desse trabalhar com a diversidade racial.

Nesse sentido, a experiência pioneira de utilizar os mitos como estratégia de desconstrução da imagem negativa acerca do negro e de sua cultura, faz com que a iniciativa, pioneira, da Eugênia Anna dos Santos de usar elementos da cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas, deixe de ser apreendida. A escola desenvolve o projeto *Irê Ayó* (MACHADO, 2002), de autoria de Carlos Petrovich e Vanda Machado, juntamente com a comunidade do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. O Projeto utiliza a mitologia dos Orixás, no processo de ensino-aprendizagem das crianças afrodescendentes. Machado (2010, p.3), destaca sua experiência como educadora negra ao pensar na construção dos objetivos norteadores do projeto, assim:

Quando criei o Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó, na Escola Eugênia Anna dos Santos, na comunidade do Ilê Axé Opô Afonjá, inspirado no pensamento iorubano, considerei a minha experiência de criança que muito aprendeu sobre a vida ouvindo muitas histórias. Por outro lado, a minha itinerância, enquanto educadora negra, vivendo a cultura do terreiro, trouxe à tona a memória de matriz africana vivida no engenho de açúcar, na Fazenda Copioba, em São Filipe, que se juntou às experiências do Afonjá, onde a matriz africana mantém parte de sua essência pela tradição de contar e vivenciar histórias míticas.

As mitologias usadas nas práticas das professoras MGCB e IA, devem ser compreendidas como reelaboração da mitologia africana apropriada ao contexto brasileiro. Os mitos africanos, abordados na perspectiva afro-brasileira, ao trabalhar percepções, valores e princípios ressignificados demonstram a importância da inserção da cultura afro-brasileira nos currículos das séries iniciais e das possibilidades do uso do mito na elaboração de práticas educativas, assim:

(...) o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra vida, é ação, é jeito de aprender e ensinar. Assim nasceram os mitos. Contar mitos em muitos lugares na África faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir à escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade (MACHADO, 2010, p.3-4)

Autoconhecimento, reconhecimento dos valores da convivência comunitária, memória dos ancestrais e espíritos familiares, bem como, a veneração (respeito) da mãe quase como uma entidade, são alguns dos aspectos positivos que demandam a inserção dos mitos no Projeto Político Pedagógico da Escola Eugênia Anna dos Santos. Os sentidos atribuídos pelas professoras em relação ao uso dos mitos em suas práticas pedagógicas podem ser considerados positivos. Enquanto a professora MGCB vê o mito como: uma possibilidade de “construção de identidade e fortalecimento de valores”, a professora IA, atribui sentido a “memória” ao mencionar que o “novo”, possibilitado pela utilização do mito em sua prática pedagógica, proporciona: “algo que a gente não pode esquecer”. Dessa maneira, as práticas dos sujeitos (as professoras) compreendidas como uma “ação consciente no “mundo social” torna comuns suas “experiências” (SCHUTZ, 2012)

A “construção de uma história diferente” proposta pela prática do ensino da cultura afro-brasileira, elaborada pela professora IA: “(...) a gente vai construindo uma história diferente né?”, evidencia o espaço que a história ocupa no processo de reelaboração curricular e epistemológica. Entendemos o currículo como instrumento para onde conflui a sociedade, a prática, os sujeitos, as culturas, a relação de ensino-aprendizagem, práticas e experiências da vida cotidiana, ou seja, “elementos e experiências de uma coletividade” (SCHUTZ, 2012). Dessa maneira, a história e a cultura da “coletividade” negra não estão representadas nos currículo escolares.

O contexto atual reserva um espaço de destaque ao campo do conhecimento. A construção de epistemologias possuem uma relação diferenciada no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Nessa conjuntura, a Educação se articula, de forma tensa, entre a teoria e a prática. Considerando a diacronicidade dos acontecimentos, os avanços, os novos questionamentos e as restrições da teoria educacional resultam em consequências na prática pedagógica, assim como em demandas colocadas por essa mesma prática, reverberam na teoria. Desse modo, a problematização de conceitos e categorias questiona a compreensão do processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro e fora do ambiente escolar (GOMES, 2012).

As transformações que o campo da Educação tem experimentado nas últimas décadas, incluem os debates sobre currículo que cada vez mais tem procurado efetuar mudanças. Os desafios colocados para formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores, para escolas, diante das rápidas variações de contexto, são amplas. Sem deixar de considerar a diversidade cultural da população, a elaboração de um currículo criativo, que dialogue com a diversidade cultural brasileira e que articule a construção do conhecimento científico aos conhecimentos produzidos pelos sujeitos “vivem intersubjetividades”, culturais, históricas e políticas, se faz necessário. Assim, coloca-se a reflexão sobre o currículo deve ser compreendido como um processo de formação humana ou como um conjunto de conteúdos que preparam o estudante para o vestibular (GOMES, 2012).

Entendendo o currículo como processo de “formação humana”, o que diz respeito ao desenvolvimento de uma teoria que contemple a pluralidade cultural de maneira interdisciplinar, a “Teoria do Currículo” proposta por Pinnar (2012) agrega a multiplicidade de campos de estudo pelos quais as “experiências da vida cotidiana”

(SCHUTZ, 2012) podem ser apreendidas, dessa maneira: “a teoria do currículo é um estudo interdisciplinar da experiência” (PINAR, 2007, p.18), logo:

A teoria do currículo compreende a educação dos professores como algo que envolve auto reflexivamente professores prospectivos e praticantes no estudo interdisciplinar, estudo que, frequentemente, se localiza nas interseções do eu e da sociedade, do local e do global, das disciplinas escolares e da **vida do cotidiano** (PINAR, 2007, p.47).

A teoria do currículo deve ser compreendida como uma alternativa a utilização do currículo tradicional-conteudista. A construção de um entendimento mais amplo sobre currículo e a possibilidade de apreender a pluralidade de conhecimentos produzidos fora do ambiente escolar, ficam evidenciados na multiplicidade de campos de estudos abarcados pela teoria do currículo, assim:

“(...) exemplo de tal estudo interdisciplinar incluem autobiografia, multiculturalismo, estudo sobre mulheres e de gênero, estudos pós-coloniais, cultura popular, pós-modernismo, teoria psicanalítica, estudos culturais e todos os esforços acadêmicos para compreender a globalização (PINAR, 2007, p. 47)

A perspectiva interdisciplinar que se fundamenta a teoria do currículo conflui com essa investigação na compreensão de que as práticas de ensino da cultura afro-brasileira – debate situado no campo da Educação para as Relações Raciais – tem a possibilidade de transitar pelos caminhos de conhecimento mencionados por essa teoria. Portanto, o debate racial, o qual a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, está incluída, faz parte das pluralidades que um currículo que se preocupa com a “formação humana” deve contemplar.

Uma análise que consiga captar os desafios e as transformações que a Educação tem exigido nos últimos anos não pode se furtar a compreender as condições materiais e de existência experimentados pelos sujeitos, bem como suas “intersubjetividades” (SCHUTZ, 2012), culturais, identitária e políticas. É nessa conjuntura que está inserida a introdução da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares da Educação. A inserção desse componente curricular obriga, não só a reelaboração das práticas, bem como a ressignificação da descolonização próprio currículo (GOMES, 2012). Dessa maneira, a descolonização do currículo coloca-se como desafio para o campo da educação.

Constata-se que o sentido atribuído pela professora IA em sua prática de ensino da cultura afro-brasileira a disciplina história, quando afirma: “gente vai

construindo uma história diferente”, é de desconstruir uma história negativada, historicamente, acerca do negro e de suas culturas. Nesse sentido, o “construir uma história diferente” deve ser compreendido como ação consciente e dotada de sentido (SCHUTZ, 2012) que visa construir uma imagem positiva acerca dos negros e de suas culturas. Desse modo, a transformação social pode ser compreendida como um dos sentidos que a professora IA atribui a suas práticas de ensino da cultura afro-brasileira.

A prática de ensino da cultura afro-brasileira, no caso da professora Maria Glácia, tem sua trajetória remontada às experiências (SCHUTZ, 2012) de algumas Organizações governamentais (ONG's) por quais ela passou: “Tem várias ONGs que eu trabalhei”. “(...) a primeira, foi na Cidade da Criança”. Em seguida, MGCB trabalhou em um departamento da pastoral que era formatado como uma organização não governamental acompanhando as escolas comunitárias: “Depois eu fui trabalhar na ASA, Ação social do menor, na pastoral, mas tem o formato de organização social e acompanhei as escolas comunitárias”. Por fim, MGCB destaca a experiência vivenciada na organização governamental CIPÓ – COMUNICAÇÃO INTERATIVA ao acompanhar um projeto de formação de adolescentes: “quando eu sair da ASA, eu fui pra CIPÓ – COMUNICAÇÃO INTERATIVA e acompanhei o projeto (...) na formação de adolescentes”. MGCB destaca essas experiências como uma maneira de evidenciar a “influência da cultura em nossas vidas e da construção de nossa identidade”. Dessa maneira, “cultura” e “identidade” apresentam-se como termos que exigem uma atenção diferenciada.

Por estar relacionada às práticas de ensino da Cultura Afro-brasileira, uma definição para esses conceitos se faz necessário. Partimos do pressuposto de que identidades são construídas e não formadas, bem como, as culturas não são estáticas. Hall (2010) parte do pressuposto de que as identidades que nortearam o “mundo social” estão se fragilizando, reelaborando novas identidades, reconstruindo o indivíduo moderno que até certo momento é visto como um ser uno, ou seja, algo uniforme ou homogêneo. A essas transformações por quais as noções de pertencimento tem passado, Hall nomeia como “crise de identidade”. Dessa maneira, Stuart Hall define identidade a partir de três concepções: “sujeito do iluminismo”; “sujeito sociológico” e o “sujeito pós-moderno”.

Para esse autor, a identidade entendida como “sujeito do iluminismo” estava amparada na ideia de que:

(...) a pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotados de capacidade de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior que emergia pela primeira vez quando nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2010, p.11).

Segundo Hall, o “eu” era o centro da identidade de um indivíduo. Essa concepção se caracteriza por ser uma interpretação “individualista” do sujeito e de sua identidade. Era algo como se fosse a “identidade dele”, pois durante a cronologia em que o iluminismo estava inserido, o sujeito, historicamente, é masculino. Já o “sujeito sociológico”, Hall diz que:

(...) refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior não era autônomo ou autossuficiente, mas era formado na relação “com outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para os sujeitos os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele a habitava (HALL, 2010, p. 11).

Segundo essa visão, a identidade é formada (ou construída?) entre a interação do “eu” e a “sociedade”. Cabe destacar, o quanto essa concepção de sujeito (identidade) desenvolvida por Hall, se aproxima da fenomenologia social em seus pressupostos metodológicos. A “interação” que forma a identidade para Hall aproximar-se do que Schutz denomina como “intersubjetividade”:

O mundo da minha vida cotidiana não é meu mundo privado, mas é um mundo intersubjetivo, compartilhado com os meus semelhantes, experienciado e interpretado por outros: em suma, é um mundo comum a todos nós. A situação biográfica singular na qual tem como fenômenos “válidos” nas ordens de espaço-tempo subjetivas. Essa é a verdadeira razão da possibilidade de troca de lugares (...). O ambiente comunicativo compartilhado pressupõe que a mesma coisa dada para mim agora, isto é, o agora intersubjetivo em uma matriz particular pode ser dada no outro depois do mesmo modo, no fluxo de tempo intersubjetivo, e vice-versa (SCHUTZ, 2012, p.182).

Além da intersubjetividade – a interação do sujeito com o mundo da vida cotidiana – o “eu”, entendido na perspectiva da sociologia fenomenológica como “sujeito”, bem como o uso do termo “consciência” apropriado por Hall (2004) na definição de um conceito de “identidade” coadunam com os pressupostos teóricos de Schutz (2012), já que o mesmo também era sociólogo. Dessa maneira, embora possamos constatar a influência Interacionismo simbólico na obra de Hall (2012),

segundo ele, essa influência vem dos intelectuais G.H.Mead e C.H.Cooley (HALL, 2004).

. Em seu entendimento, essa interpretação sociológica preenche lacunas tanto no interior quanto no exterior dos indivíduos – entre os mundos privado (pessoal) e público. A ideia é de que introjetamos a nós mesmos nessas identidades culturais no mesmo momento que absolvemos seus significados e valores transformando-os em parte de nós e contribuindo para harmonizar nossos sentimentos subjetivos e o lugar objetivo (concreto) que ocupamos no mundo social/cultural. É como se a identidade “costurasse” o sujeito à estrutura. Assim, ela harmoniza tanto os sujeitos quanto o mundo social em que eles estão inseridos (HALL, 2010).

A fragmentação do sujeito que se via como detentor de uma identidade uniforme tem se tornado frequente. Sua identidade não é composta somente por uma única e sim por várias outras identidades que, alguns casos, podem se aproximar ou se distanciar. As identidades que estão amalgamadas ao ambiente social e que garantem nossa conformidade subjetiva com as demandas objetivas da cultura, estão se desestruturando como consequência de mudanças conjunturais e institucionais. O próprio critério de identificação, pelos quais absolvemos nossas identidades culturais transformou-se em algo provisório, variável e complexo. Logo, são essas mudanças, segundo Hall, que definem o “sujeito pós-moderno”. Hall segue em sua definição de “sujeito pós-moderno” como:

(...) não tendo uma identidade, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração do móvel”: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2010, p.12-13).

Hall destaca que a identidade é definida historicamente e não de maneira biológica. O indivíduo se investe de diferentes identidades, em momentos e contextos diferenciados, ou seja, as identidades não são congregadas em torno de um “eu” homogêneo. Compartilhamos identidades contraditórias que nos empurram em diferentes direções de modo que a identificação dos indivíduos é constantemente deslocada. Dessa maneira, por entender que as identidades não são estáticas e uniformes, optamos pela definição de identidade a partir do conceito de “sujeito pós-moderno” por melhor ajustar-se aos pressupostos dessa investigação.

Em uma perspectiva antropológica, Munanga (2004), respondendo a uma entrevista da *Revista de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo, além de

ampliar o conceito sociológico de identidade pensado por Hall (2010) – pensando-o a partir de mitos, signos, sinais e símbolos da cultura negra – destaca o quanto é difícil definir, no Brasil, a identidade negra. Munanga (2004) chama atenção para o fato de que em um país que interiorizou a ideologia do branqueamento, no que se refere a “identidade negra”, é difícil estabelecer critérios que definam quem é negro ou não:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu a ideia do branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas que introjetaram o ideal do branqueamento e não se consideram negras (MUNANGA, 2004, p.52).

Essa não identificação de alguns indivíduos com os elementos e símbolos da cultura negra evidencia a complexidade existente na a definição do conceito de “identidade negra”. Nesse sentido, Munanga (2004) destaca o quão doloroso, é o fenômeno da definição da identidade cultural negra, assim:

(...) a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte americana (MUNANGA, 2004, p.52).

O autor entende que há certa proximidade entre os critérios de identificação usados no Brasil e nos Estados Unidos, ao nos informar que: “nos Estados Unidos não existem pardo, mulato ou mestiço” (MUNANGA, 2004, p.52), pois, qualquer indivíduo de ascendência africana pode se definir como negro, ou seja, por mais que ela se aproxime do fenótipo *leucoderme*³⁷ (branco), ela pode se identificar como negra. No Brasil, o acirrado debate em torno da seleção dos critérios que define quem é negro, ou não, demonstram o quanto é problemática a definição de “uma identidade negra”. Logo:

(...) no Brasil, a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco a política de ações afirmativas – cotas, por exemplo, - o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo o conceito de afro-descendente, forjados pelos próprios negros na busca de unidade com os mestiços (MUNANGA, 2004, p.52).

37 O termo, “*leucodérmico*”, cientificamente, se refere aos indivíduos desprovidos de melanina, ou os que são social e politicamente identificados como “branco”.

A fluidez com que são operacionalizados conceitos como: *negro* e *afro-descendente* não podem deixar de ser notado. Tal fluidez e a possibilidade de a mesma ser ampliada foram concretizadas a partir do auxílio da genética e da biologia molecular com a produção de dados sobre a ascendência (ou descendência) de indivíduos e grupos étnicos. As informações genéticas por destacadas pesquisas (PENA, 2005) permitiu compreender que brasileiros, fenotipicamente, mais próximos dos “brancos”, possuem inúmeros marcadores genéticos africanos. Dessa maneira, por se tratar de um debate político, qualquer indivíduo pode se definir como negro.

As complexidades inerentes ao termo “identidade”, no Brasil, exigem uma análise cautelosa quando se trata da educação. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender a relação entre Educação e identidade negra. Tanto a educação quanto a identidade negra caracterizam-se pela tenuidade de suas relações, bem como, pelas aproximações, distanciamentos, semelhanças, diferenças, avanços e recuos. Logo, a Educação deve ser compreendida como um dos processos da “humanização” que se realiza em variados espaços (GOMES, 2002).

Há que se destacar a insistência de um único caminho para educação, pois a mesma pode ser protagonizada em diversos espaços sociais: família, comunidade, trabalho, movimento social, escola, entre outros. Brandão (1981), com precisão, coloca a amplitude do conceito de Educação. Segundo ele:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar –, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1981, p.10-11)

Percebe-se a diversidade de formas, métodos e modelos de educação. No contexto de uma variedade de estratégias educativas, a escola não deve ser vista como o único espaço – daí o interesse da presente pesquisa por uma escola localizada no interior de um terreiro de Candomblé - onde ela acontece e nem os

professores e professoras são os únicos detentores dos saberes que o processo de educar exige. A escola deve ser entendida: “como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, (...) valores, crenças e hábitos” (GOMES, 2002, p.2). Logo, da mesma forma que “valores, crenças e hábitos” são aprendidos e compartilhados no ambiente escolar, no mesmo cenário, são vivenciados preconceitos de gênero, raciais, de classe e de idade (GOMES, 2002).

Entendendo a escola como ambiente de múltiplas crenças, valores, estratégias, métodos e práticas de ensino-aprendizagem, como a identidade cultural negra pode ser pensada para se constituir como uma realidade? Para D’adesky (2001):

(...) a identidade, para se constituir como realidade pressupõe uma interação. A ideia que o indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo conhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior com outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros (D’ADESKY, 2001, p.76)

Considerando que a identidade negra “é negociada durante toda a vida” (D’ADESKY, 2001, p.76) e que a faixa etária que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental – 6 a 8 anos de idade – se apresenta como uma fase da vida, importante para escolarização e formação da criança como indivíduo, a construção e do fortalecimento da identidade cultural negra nessa etapa assumem uma importância diferenciada. Portanto, o processo de construção identitário, seja ele qual for respectivamente, passa pela construção da identidade negra.

No caso da criança negra nas séries iniciais, o processo de construção identitária, torna-se complexo. A criança negra traz em sua trajetória uma série de características e marcadores da cultura negra (ROMÃO, 2001). Nessa fase, o dinamismo e a interatividade são marcadores de sua personalidade. O modelo escolar e de ensino-aprendizagem não permite que esse dinamismo seja compreendido. Em muitos contextos, a interatividade das crianças negras é interpretada como “indisciplina”. Logo, ao cecear a criança negra por “indisciplina”, anulando-a, o professor “inconscientemente”, fornece estímulos negativos (CRUZ; BEZERRA; AMARAL, 2006).

Á seguir esse percurso, a criança negra será impossibilitada de construir sua identidade social, cultural e familiar. Por múltiplos instrumentos a criança percebe que seu fenótipo, sua origem e sua história não fazem parte das representações contempladas pela sociedade. A forma como o negro é apresentado no material didático – embora se perceba mudanças significativas em sua elaboração – exclui o estudante negro das séries iniciais. Assim, com o objetivo de transformar essa realidade social, os professores das séries iniciais devem apropriar-se de três estratégias (CRUZ; BEZERRA; AMARAL, 2006)

A primeira estratégia, diz respeito à identificação individual dos alunos dentro da variedade cultural presente na sala de aula, ou seja, um aluno não é igual o outro. A segunda impera que as diferenças sejam percebidas no contexto de uma coletividade, de um grupo social, racial, cultural, étnico, econômico, regional, entre outros. Já a terceira estratégia, passa por estimular o desenvolvimento da criança negra observando todos esses aspectos (CRUZ; BEZERRA; AMARAL, 2006). Essas estratégias devem ser entendidas como primeiro passo para a (re) construção da negra. Desse modo, a interação entre as diversidades presente nas crianças no ambiente escolar ajuda a construir possibilidades de aceitar e de ser aceita, ou seja, de experimentar “um mundo intersubjetivo compartilhado com (...) semelhantes” (SCHUTZ, 2012, 180).

No percurso da construção da identidade da criança negra, deve-se romper com preconceitos, estereótipos e com as práticas educativas que tem finalidade de “adestrar” as crianças, não percebendo as individualidades que incorrem, supostamente, em uma padronização de comportamentos. Ao proceder dessa maneira, o educador incute no erro de marginalizar a criança. Em relação a essa marginalização, Lima (2005), coloca a desconstrução da concepção eurocêntrica de mundo como requisito para o fortalecimento positivo da identidade cultural negra. A formação e a instrumentalização do professor, bem como a reflexão acerca de seus posicionamentos em relação ao racismo, preconceito, cultura e gênero como uma estratégia para reposicionar os currículos, fundamentados na identidade e na diversidade. Assim:

trata-se, enfim, de dar voz a professora para dizer do racismo nela, contra ela, testemunhado por ela. Isto sem culpa, mas com consciência e desejo de fazer diferente e influenciar para que ‘a sua volta as coisa se deem de um jeito também diferente, com mais respeito, com mais tolerância, mas produtividade, mas ideologia” (LIMA, 2005, p.26)

Outras atitudes e iniciativas podem ser sugeridas pelo professor ou pela escola com o objetivo de incentivar o desenvolvimento da criança negra e do fortalecimento de sua identidade social e racial. O professor deve compreender às diferenças existentes em sala de aula com o propósito de estimular os alunos ao autoconhecimento valorizando sua identidade. Na condução de seus alunos afrodescendentes na construção de suas identidades o educador necessita reelaborar os processos de ensino-aprendizagem que é protagonista. Assim, os conhecimentos sobre os antecedentes, a história e a cultura da criança negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental tornam-se pressupostos fundamentais para a construção identitária (CRUZ; BEZERRA; AMARAL, 2006).

Considerando a diacronicidade e a fluidez amalgamados ao uso do conceito “identidade” (HALL, 2010), bem como a utilização desse conceito no campo da Educação, nota-se que, o sentido atribuído pela professora Maria Glacia em sua prática educativa a esse conceito, está dissociado de uma concepção uniforme e/ou homogênea, ou seja, a identidade não é entendida como “essência”. Assim, o uso de conceito identidade, sua construção e fortalecimento, no contexto da criança negra dos anos iniciais da Educação Fundamental, implica a observação de particularidades.

MGCB, ao relatar sua experiência (SCHUTZ, 2012) na Ong CIPÓ-COMUNICAÇÃO INTERATIVA destaca que estava vinculada ao um curso de formação profissional em mídias sociais, onde ficou responsável pelo conteúdo do módulo de “formação social”. Foi a partir desse módulo e de suas práticas educativas “(...) através da *Cultura* (...)” que ela seria apresentada aos elementos da cultura afro-brasileira em sua prática. Assim como o conceito de “identidade”, discutido nos parágrafos anteriores, o conceito (ou definição) de “cultura” não está amparado em um conceito definitivo. Logo, uma breve conceituação de “cultura” se faz necessário como ponto de partida à compreensão a cultura afro-brasileira.

Entende-se por cultura, segundo Ferreira (2010, p.213) como o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais etc. transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade. É o conjunto dos conhecimentos adquiridos. Para Geertz (2012, p.4) o termo cultura pode ser definido de forma semiótica: “O homem é entrelaçado de teias de significados que ele mesmo teceu. A cultura é composta por essas teias, é uma

ciência interpretativa, à procura dos significados” (GEERTZ, 2012, p. 4). Ainda de acordo com esse autor (2012) cultura é definida como:

Padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, isto é, um sistema de 36 concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida – em uma convergência de interesses culturais (GEERTZ, 2012, p. 4)

Para este pesquisador, as composições da sociedade são substratos da cultura. O pressuposto da análise antropológica é analisar as formas simbólicas relacionadas aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas – o mundo público da vida comum – organizando-as de forma que as conexões entre as formulações teóricas e as interpretações descritivas não sejam obscurecidas. Já Terry Eagleton (2011, p. 10) define cultura como: “aquilo de que vivemos. É aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual”. Dessa maneira, em que pese as particularidades do contexto brasileiro, as ressignificações do termo cultura devem ser tomadas como ponto de partida para a compreensão da cultura afro-brasileira.

Entende-se Cultura afro-brasileira como a reelaboração das culturas africanas introduzidas nas Américas e em outras partes do globo onde a institucionalização do comércio dos escravizados africanos esteve em vigor. No Brasil, inúmeras são as evidências da existência de marcadores culturais africanos reelaborados em nosso contexto histórico, social e cultural. Nota-se o quanto o intercâmbio continental, intercultural e inter-étnico perpassam as vidas, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos grupos étnicos que compõem a população brasileira. Dessa maneira, mesmo que esse processo tenha se constituído como uma realidade histórica, não se pode negar que, no Brasil, essa herança cultural está amalgamada às práticas e ao imaginário racista (BRASILIA, 2014).

Na Educação, a inserção da cultura afro-brasileira tem suas origens em antigas reivindicações do Movimento Social Negro. A Educação formal, desde cedo, se constituiu como uma das pautas de reivindicação do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais igualitária. A imprensa foi constantemente utilizada como forma de campanha. Jornais como: o “Baluarte” (1903); “Menelik” (1915); “A rua” (1916), são exemplos de periódicos que compreendiam a educação como uma

possibilidade de ascensão para a população negra. Assim, esses questionamentos desembocaram na criação da Frente Negra Brasileira (BRASILIA, 2006).

Sem colocar limites aos seus membros, a Frente Negra Brasileira construiu salas de aula para alfabetizar trabalhadoras e trabalhadores negros em várias localidades. Outro exemplo de reivindicação – que não pode deixar de ser mencionado - que enfatizou a importância da Educação como meio de ascensão social foi o Teatro Experimental do Negro (TEM). De acordo com Abdias do Nascimento, seu idealizador, o Teatro Experimental do Negro:

(...) iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de terreiro. Com essa riqueza humana, o TEM educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro (NASCIMENTO, 2002, p.188).

Nota-se, a maneira como o Teatro Experimental do Negro utiliza o discurso da Educação como um instrumento de valorização e o fortalecimento da autoestima negra. A experiência e institucionalização do Movimento Negro Unificado (MNU) na luta por uma melhor educação para a população negra, não deve deixar de ser mencionada. Desde a sua fundação, em fins da década de 1970, as reivindicações do Movimento negro resultaram na elaboração de políticas antirracistas nas décadas de 1980 e 1990 e na ocupação de espaços públicos e privados. Portanto, as lutas construídas pelo Movimento de Mulheres Negras (MMN) e os debates estimulados pelas comunidades quilombolas, fornecem um dimensão do espaço ocupado pela Educação no combate às desigualdades raciais (BRASILIA, 2006).

As exigências históricas do Movimento Negro por uma Educação representativa e de qualidade para população negra, juntamente com fortes campanhas de propagandas empreendidas pelo Movimento, permitiu ao governo brasileiro a elaboração de projetos com o intuito de estimular iniciativas, políticas e programas para a população afro-brasileira valorizar e fortalecer os elementos da cultura do povo negro. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) através da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referentes a lei 10.639\03, pode ser exemplificado como um dos resultados positivos de reclamações históricas. Logo, é nesse contexto que será estabelecida a

obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares (BRASILIA, 2006)

A obrigatoriedade do Ensino da Cultura afro-brasileira nos currículos escolares, bem como a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação, pode ser considerada como passo inicial em direção à reparação da população negra no Brasil (BRASIL, 2006). A lei 10.639\03 coloca desafios que perpassam todos os níveis do Sistema de Ensino brasileiro. No caso das séries iniciais do Ensino Fundamental – considerando a importância dessa faixa etária na formação do aluno como indivíduo – a construção e o fortalecimento da identidade cultural negra apresentam-se como objetivo do Ensino da História e cultura afro-brasileira. Logo, o ensino da cultura afro-brasileira tem a obrigação de enfatizar a resistência negra como uma estratégia para se combater o racismo presente no cotidiano escolar, não só das crianças negras, mas de professores, servidores e de todos os funcionários envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (CRUZ; BEZERRA; AMARAL, 2006).

Ao elaborar um plano de aula para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se enfatizar a construção das identidades e o fortalecimento da autoestima, de forma que, à medida que as atividades sejam realizadas, permita a identificação de diferentes marcadores culturais presentes na sala de aula valorizando o perfil de cada estudante. Partindo do pressuposto de que identidade e cultura afro-brasileira são subjetividades presentes no “mundo social” e na “vida cotidiana” e entendidas como: “significado que a pessoa que age atribui a sua própria conduta” (SCHUTZ, 2012, p.350), entendendo que as práticas de ensino da cultura afro-brasileira nesse mesmo “mundo social” devem ser compreendidas como construção do saber, e que esse saber: “(...) é relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) (CHARIOT, 2000, p. 80), constata-se que o sentido atribuído pela professora MGCB, além de positivo, está relacionado com o fortalecimento do pertencimento étnico e da autoestima.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro contato com as entrevistas coletadas, procuramos apreender todos os detalhes possíveis, em suas minúcias. A experiência das professoras dos anos iniciais, do ensino fundamental, da Escola Eugênia Anna dos Santos a partir das práticas educativas do ensino da Cultura Afro-brasileira.

As pedagogas entrevistadas adentraram o magistério em função de variados motivos, entre os quais: a família, a facilidade de acesso ao campo de trabalho, pelo sonho de infância ou pelo encanto de ser professora. A experiência com o magistério se dá para essas pedagogas se dá diante das exigências e desafios colocados pela profissão. É nas lutas, frustrações e expectativas que o ser professora, é constituído.

No que diz respeito a escola, a concepção dessas professoras se diferencia. Enquanto uma professora compreende como um espaço sincrônico de formação dos indivíduos para ocupar os espaços e as hierarquias sociais a outra professora entende a escola como espaço fluído e multicultural de construção de conhecimentos e saberes. Para além desses distanciamentos, a escola como espaço de difusão de conhecimentos, saberes e conteúdos aproxima o entendimento dessas duas professoras.

O que diz respeito ao currículo, nota-se algumas diferenças. Mesmo com o esforço de tornar o currículo mais fluído e culturalmente plural, ou seja, menos tradicional, uma das professoras parece está mais próxima da concepção tradicional de currículo. A outra entende o currículo de maneira mais ampla e como instrumento de questionamento do padrão de indivíduo erigido pela sociedade multicultural e multirracial. Por outro lado, a compreensão de currículo de uma das professoras abre a possibilidade de promoção e reconhecimento das diferenças, primeiro passo para a desconstrução do racismo fenotipocêntrico que perpassa as grades curriculares.

Os debates sobre o currículo reservam uma importância diferenciada, pois evidencia-se as dificuldades de elaboração de um espaço escolar que contribua para o fortalecimento da Educação para as Relações Raciais. A escola como espaço de construção de saberes psicológicos, afetivos, formal e emocional deve ter a responsabilidade de compreender esses fenômenos. Assim, há a possibilidade de criar as bases de um reconhecimento que possibilite o rompimento com as

desigualdades sócio raciais que não pode ser dissociada da Educação para as Relações Raciais.

Quanto ao conceito cultura afro-brasileira, apreendemos que há múltiplos significados associados às ideias, às artes, valores espirituais e formas simbólicas de uma sociedade (NAPOLITANO, 2010, p.74). Apontamos que a cultura afro-brasileira está alicerçada no referencial de ancestralidade da cultura africana. Neste sentido, a tradição oral, as memórias, as múltiplas falas de mulheres e homens, negras e negros, são indissociáveis à preservação dos saberes e fazeres ancestrais. Para tanto, entremeiam-se mitologias, lendas, histórias, que vão corroborar para a construção e a manutenção do patrimônio afro-brasileiro, que vão entrelaçar além dos saberes, fazeres falares e, também, vão inscrever as concepções de mundo, os cotidianos, de negros e negros, ainda considerados estranhos à significativa parte da sociedade e que reverbera no contexto educacional.

Entendemos que a educação está associada ao desenvolvimento da sociedade brasileira e aponta possibilidades para inclusão social, desse modo, as práticas educativas de docentes, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, consiste em elemento fundamental para o combate aos preconceitos, racismos, intolerâncias, sendo que ambiente escolar como *lócus* para a reflexão, construção e re-significação dos conhecimentos sobre as heranças de matrizes africanas que fundam a cultura afro-brasileira.

A inserção das diversas formas inerentes à cultura afro-brasileira na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental se constituem como fontes, ferramentas e/ou instrumentos para construção de saberes e práticas que permitirão a professoras e professores, alunos (as) a compreenderem acerca da diversidade cultural da sociedade brasileira.

Desse modo, à medida que, meninos e meninas, entre 6-8 anos têm acesso a conteúdos, reflexões e discussões que visibilizam e valorizam a cultura afro-brasileira, desenvolverão competências e habilidades para coibir os entraves sociais e, por conseguinte, deverão tornar-se indivíduos plenos, no que diz respeito à autonomia, ao respeito às diferenças que constituem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

A arte revolucionária de Emory Douglas e os panteras negras. Portugal: Lisboa, 2011.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico sul.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Brasília: secretária de ação continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI), 2013.

_____. **Educação nos terreiros: como a escola se relaciona com as crianças de candomblé no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Pallas Editoras, 2012.

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

COSTA, W. **Currículo de história e fixação de sentidos sobre o “negro”: imagens da escravidão que circulam em livros didáticos.** In 33º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu ANPED, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questão para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras.** Curitiba, PR:CRV, 2014.

CUNHA. Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexkon, 2010.

CRUZ, Elivania da Silva; BEZERRA, Fabiana Alves; AMARAL, Hosania Meira. **O Ensino da História e cultura afro-brasileira nas séries iniciais**. Brasília: 2006, pp.2-97.

DAMASCENO, C.C.C.D. **A importância do movimento para a rediscussão sobre as relações raciais no Brasil**. In: XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE. 2011, Manaus Anais...Manaus, 2011.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

D'HUY, Julien. A evolução dos mitos. **Revista Scientific American**. São Paulo, nº 172, 2017, pp. 70-75.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FAZZI, R.C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização em pares e preconceitos**. Belo Horizonte: autêntica, 2012.

FANON, Franz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba; positivo, 2010.

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professores?** 3 ed: Belo Horizonte: autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande-senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GLISSANT, Édouard. **Cultura e Identidade (in): Introdução a uma poética da diversidade**. Editora UFJF, 1996, p. 71-95.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Maza editora, 1995.

_____. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte, Vol.2\2002, nº9, 2002. Disponível em: <http://ideario.org.br>.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Scielo, vol 29, nº 1, jan/jun, 2003.

_____. Educação e Relações Raciais no Brasil. In: SILVA, Claudilene Maria (Org.). **Professoras negras: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Recife: editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil. Brasília: MEC-SECAD/UFSC, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro de Salles. **Mini Houaiss: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro; objetiva, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOSENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Cor e acesso a escola no Brasil. In: HOSENBAL, Carlos; SILVA, Nelson do Valle, LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1999.

Krentz, L. **Magistério: vocação ou profissão?** Educação em revista. Belo Horizonte, 1986.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org.) **Escola Plural, a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2005.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica às crianças do Opô Afonjá**. Salvador: Editora da Universidade Federal, 2002.

_____. **Proposta Pedagógica Escola Eugênia Anna dos Santos: proposta pedagógica para uma escola de referência afrodescendente**. Salvador, 2000.

_____. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica às crianças do Opô Afonjá**. Salvador: Editora da Universidade Federal, 2002.

_____. **Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas. In. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da educação, 2005.

_____. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil: São Paulo: **Revista do Centro de Estudos Avançados**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>

NACKED, Rafaela Capelossa. **Identidades em diáspora: o movimento black no Brasil**. Revista desenredos, Teresina-Piauí, n°12, Jan-mar, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Salvador: edufba, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro**. São Paulo: selo negro, 2014.

NÓVOA, A. (coord). **Profissão professor**. 2.ed. Porto\Portugal: Porto editora Ltda, 1995.

Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

PINNAR, WILLIAM. **A teoria do currículo**. Portugal: Editora do Porto, 2007.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

REIS, João José; GOMES, Flávio Santos, **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

ROMÃO, Jeruse. Rotas, roteiros e percursos trilhados na (re) construção de histórias vividas. IN. SILVA, Claudilene Maria da. (Coord). **Professoras Negras: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Recife: editora da UFPE, 2013.

SACRISTAN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, Juana Maria [et al]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Hélio. **Em busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SANTOS, Edileuza Pamponet Cerqueira dos. **O projeto político pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos**. Salvador: UNEB, 56.p, 2010.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes editora, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SILVA, Ana Célia. **Os estudos africanos nos currículos escolares. I.N.MNU: 1978-1988; 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do livro, 1988.

_____. **Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas à Lei 10.639/03**. Salvador: Hetera, 2017.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. **Retrospectiva de ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03**. Salvador: Hetera, 2017.

SILVA, Petronília Gonçalves e. A construção identitária de professoras negras e a emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. IN. SILVA, Claudilene Maria da. (Coord). **Professoras Negras: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Recife: editora da UFPE, 2013.

SILVA, T. T. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, Renato da. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de Ketu**. Salvador: edições Maianga, 2006.

SILVÉRIO, V. R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. SILVÉRIO, V. (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

_____. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

_____. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

TARDIF, M. **Saberes dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº 13, 2000.

VIDAL, D.G; CARVALHO, M.P. **Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos**. In. VIDAL, D.G.: HILSDORF, M.L.S (Orgs) Brasil 500 anos: tópicos em história da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WEBER, M. **Conceitos sociológicos fundamentais**. In: WEBER, M. Metodologia das Ciências Sociais. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

YOUNG, Michael F.D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Portugal: editora do Porto, 2008.

Internet

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 5.692/71**– 11 de agosto. 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Lei nº 259 de 11 de março de 1999. Estabelece a obrigatoriedade da inclusão da “História e cultura afro-brasileira” nas redes de ensino. **Câmara dos Deputados**. Brasília, DF. 11 de março de 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4º série)**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História da África e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

_____. Mensagem nº7, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, SEPPPIR, 2004.

_____. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do Programa/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASÍLIA. **As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo**: Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011.

CANEDO, Daniele. **“Cultura é o que?” – Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos**. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br>

CELLA, Franco Maristela Canário. **Teoria Curricular Crítica e a Prática Pedagógica: mundos desconexos**. Disponível em: <http://www.pucpr.br>

Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.

ESPINOLA, PolianneMerie. **A fenomenologia de Alfred Schutz: uma contribuição histórica.** Revista Trama interdisciplinar, São Paulo, nº1, 2012. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/5013/3825>. Acesso em 29 Jun. 2016.

FONTANA, R.A.C. **Como nos tornamos professoras?** 3º.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Belo Horizonte, Vol.2\2002, nº9, 2002. Disponível em: <http://ideario.org.br>

MACHADO, Vanda. **Mitos brasileiros e vivências educacionais.** Disponível: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/>

Retrato das Desigualdades de Gênero e raça 1995-2015. Brasília: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** – IPEA, 2005, p.4. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. Percurso da Lei 10.639: antecedentes e desdobramentos. **Revista Linguagens e Cidadania.** Santa Maria, nº1, Jan-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>

ANEXO

OF - Smed / Exite - 1144 / 16



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone: (77) 3424-8749 E-mail: ppged@uesb.edu.br



Ofício 18/2016

Vitória da Conquista, 21 de junho de 2016.

Ilmo (a) Sr (a) Gilmária Cunha

Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Bahia

Vimos pelo presente, solicitar a V. Sa. Autorização para que possamos realizar estudos na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, para realizar entrevista, gravada, juntamente aos professores, e ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Os citados estudos fazem parte de uma pesquisa de nossa Dissertação de Mestrado, em preparação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), com defesa prevista para 2018. A pesquisa aborda o tema "O Ensino da Cultura Negra nos anos iniciais do ensino fundamental: narrativa de professora" tem como objetivo analisar sentidos sobre o ensino da Cultura Negra, atribuídos por professoras, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Escolhemos a referida instituição para realizar a pesquisa por ser localizada em um terreno de candomblé, religião de origem africana e ter uma proposta pedagógica voltada para a valorização da cultura afro-brasileira. O objetivo então é de conhecer como lidam com o ensino da cultura negra, em sala de aula.

Colocamo-nos, portanto, à disposição para qualquer esclarecimento. Aguardamos confirmação da autorização solicitada.

Cordialmente, Márcio Luís da Silva Paim (orientando).

3 2 0 2 3 0 6 5
9 9 9 5 5 6 1 2 1

Maiza ou Vanilza

Prof.ª Dra. Nilma Margarida de Castro Crusó

Orientadora
Nilma Margarida de Castro Crusó
Coord. do Programa de Pós-Graduação
em Educação
Cav. 72, Juv. 712-5

SNED / SEITE
RECEBIDO AS 16:51
EM 04/07/16
Alexandre
Rub. Pineda
Rat.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "A PRÁTICA DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS". Neste estudo pretendemos analisar as práticas de ensino de Cultura Afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das experiências das professoras.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é identificar os sentidos atribuídos as práticas de Ensino da Cultura Afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, compreender como as trajetórias e experiências pessoais das professoras refletem em suas práticas cotidianas..

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): para a pesquisa de campo serão selecionados dois professores, que compõem o corpo docente da escola Eugênia Anna dos Santos. Serão escolhidas somente duas professoras, por se tratar das professoras mais antigas e que estão a frente desde que o projeto de que utiliza elementos das religiões de matriz africana como instrumento de afirmação da identidade cultural fora implementado. Para analisar as categorias "motivação" e "experiência", bem como outros os dados utilizaremos os pressupostos metodológicos fundamentados em Shutz (2012), procuraremos aproveitar as falas na sua inteireza, com parágrafos longos, para uma maior aproximação do campo empírico. Faremos entrevistas semi-estruturadas, com dia, local e horário pré-determinado, levando em consideração a disponibilidade dos entrevistados.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são: benefícios à sociedade e academia com dados e ferramentas que imprimem os efeitos das práticas educativas do candomblé nos espaços de educação formal trazendo a partir de relatos dos professores os desafios e conquistas da relação entre essas duas práticas..

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Eu, Edaraci de Amaral Brasil Sousa, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, 02 de AGOSTO de 2016

Edaraci de Amaral Brasil Sousa

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Márcio Luis da Silva Paim

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MÁRCIO LUIS DA SILVA PAIM
ENDEREÇO: RUA JARDIM FEDERAÇÃO, Nº 52E - FEDERAÇÃO
FONE: (71) 98894-6606 / E-MAIL: MRCIOPM283@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUÊ (BA) - CEP: 45205-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

Figura 1: Terreiro Ilê Axé Opó Afonjá – Fundado em 1910



Figura 2: Busto de Mãe Aninha, fundadora do terreiro Opó Afonjá

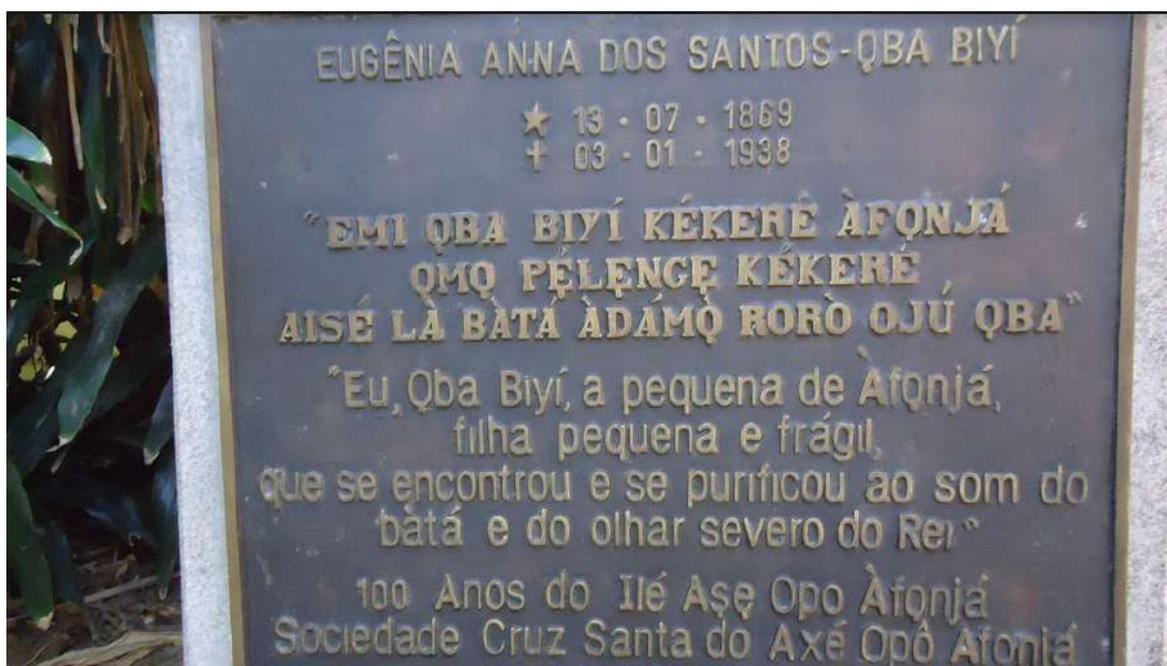


Figura 3: Escritura do Busto de Mãe Aninha aproximado



Figura 4: Stela de Oxóssi, atual lalorixá do terreiro

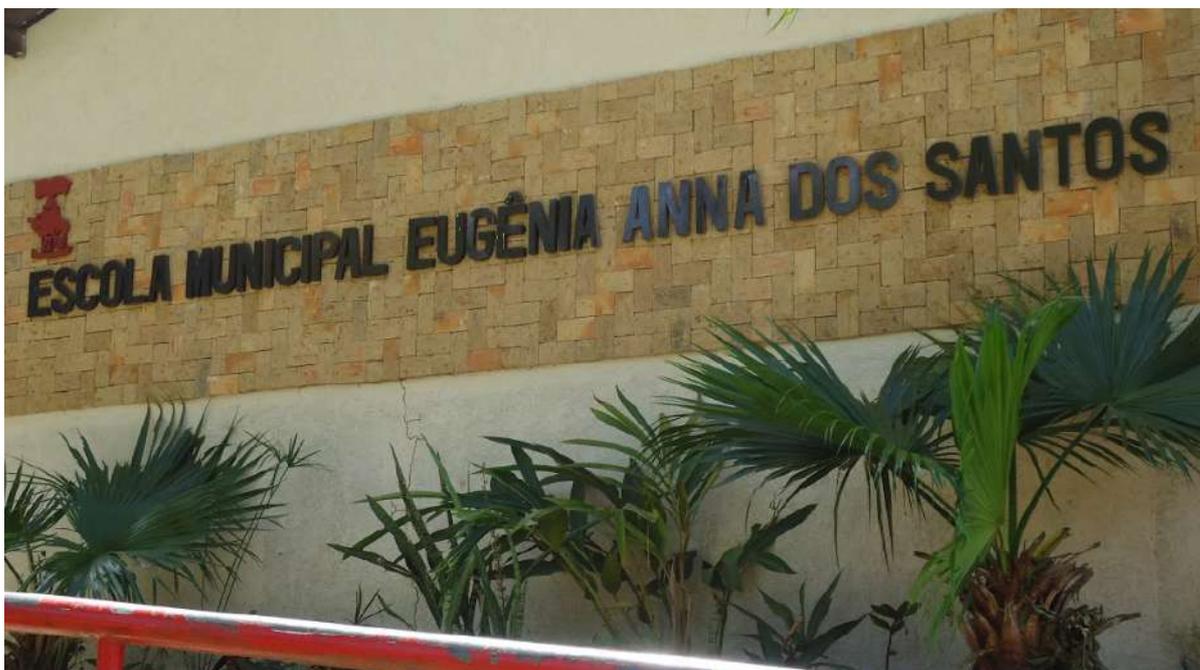


Figura 5: Fachada da Escola Municipal Anna dos Santos



Figura 6:

Nascimento, diretora da Escola Eugênia Anna dos Santos

Iraildes



Figura7: Maria Glacia Conceição Bastos, uma das professora entrevistadas



Figura 8: Área externa da escola



Figura 9: Alunos do Ensino Fundamental I

A cultura afro-brasileira como referencial de ensino aprendizagem

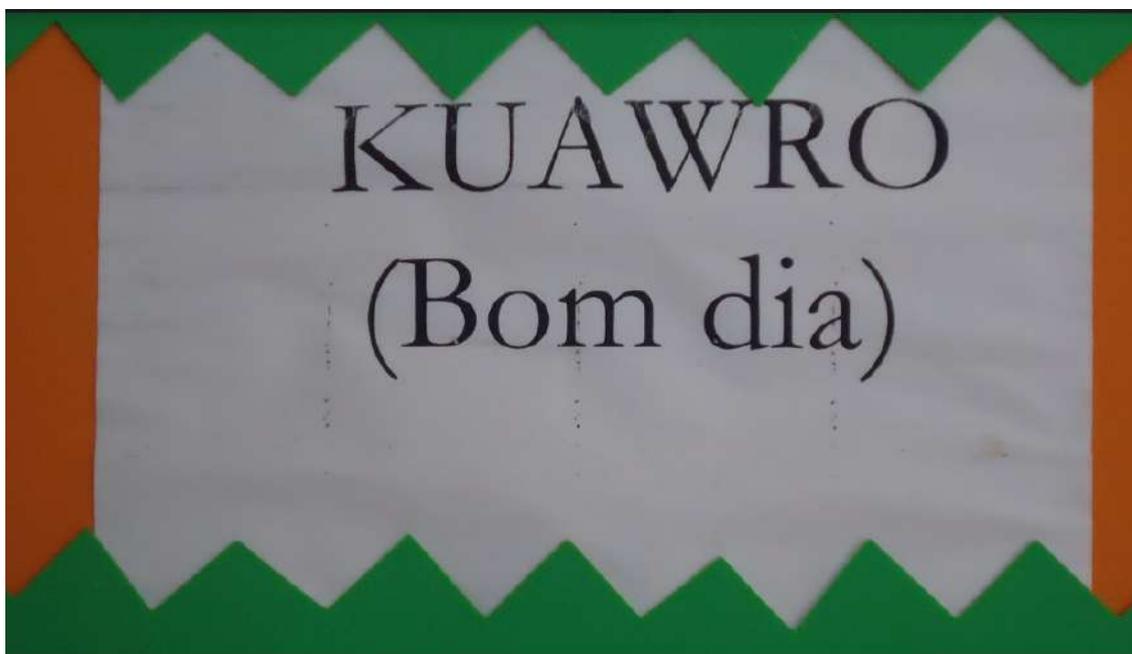


Figura 10



Figura11



Figura 12



Figura 13



Figura 14: Mapa do continente africano construído pelos alunos como resultado de uma atividade prática

Cronologia do terreiro Ilê Axé Opó Afonjá construído pelos alunos

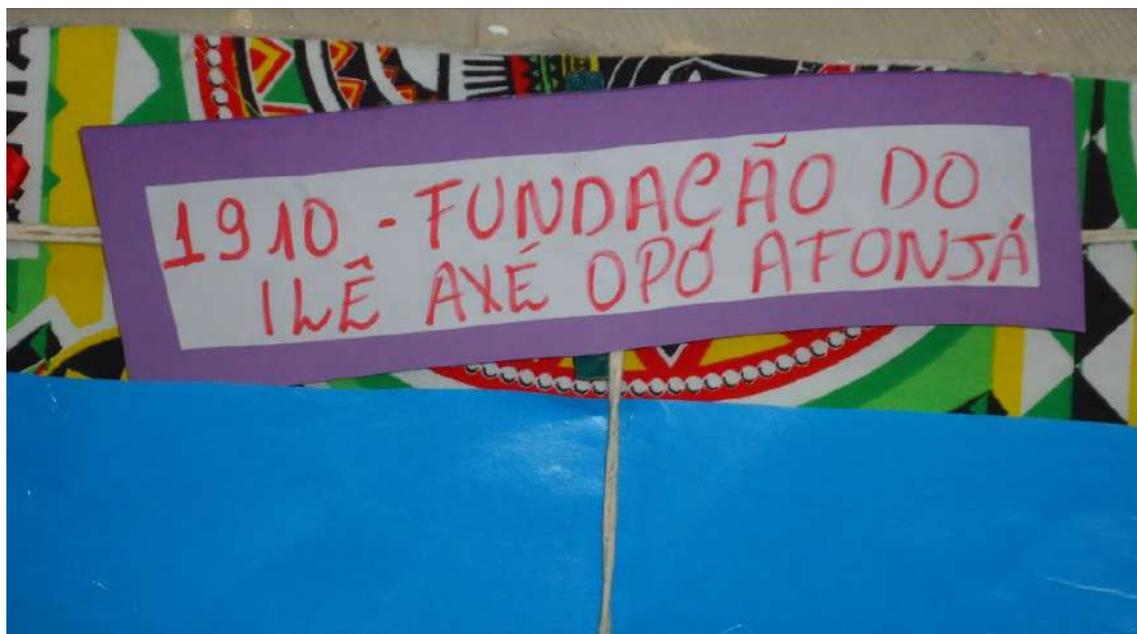


Figura 15

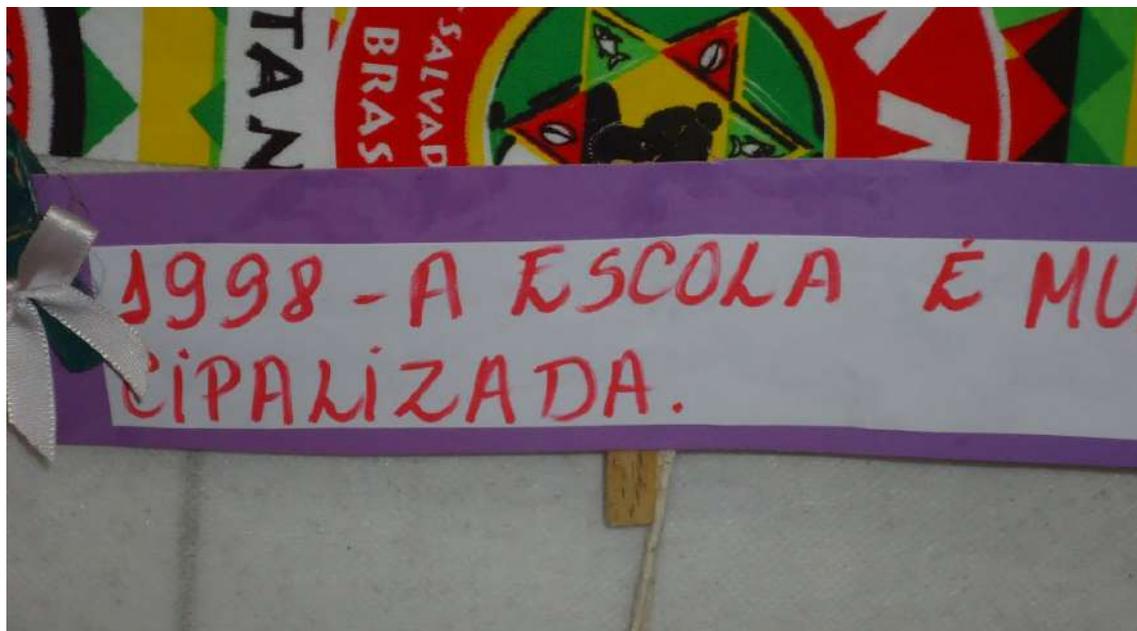


Figura 16



Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22