



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF.
MILTON SANTOS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade
(EISU)

ALDELICE NASCIMENTO SILVA

A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais

Salvador
2015

Aldelice Nascimento Silva

A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadores: Dra. Rita de Cássia Pereira Dias de Jesus e Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

**Salvador
2015**

S586 Silva, Aldelice Nascimento

A Formação docente para a educação básica nas licenciaturas em letras vernáculas e em desenho e plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais. / Aldelice Nascimento Silva. – Salvador, 2015.

220fls.

Orientadores: Profª Dra. Rita de Cássia Pereira Dias de Jesus
Profº Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades Artes e Ciências Prof. Milton Santos, 2015.

1. Currículo 2. Currículo – relações etnicorraciais 3. Docentes – formação. I. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos. II. Título.

CDU 37.016

TERMO DE APROVAÇÃO

ALDELICE NASCIMENTO SILVA

A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia.

_____ em 28 de setembro de 2015.

Banca Examinadora

Denise Maria Botelho _____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Edleusa Nery Garrido _____

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

José Antonio Novaes da Silva _____

Doutor em Bioquímica pela Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

À minha mãe, Rita Nascimento Silva.

Fiel companheira, que nunca mediu
esforços em prol do meu
crescimento pessoal e profissional.

À minha filha, Anna Luísa.

Meu denago e fonte de
inspiração.

À memória de meu pai,
Almiro da Silva.
Primeiro incentivador do
meu processo de
formação educacional.

AGRADECIMENTOS

Inicio pedindo desculpas pelos possíveis lapsos de memória. Sou tão grata a cada contribuição recebida e, não gostaria de, neste momento, esquecer nenhuma delas. Contudo, se por ventura, isso ocorrer, saibam que será algo passageiro e, em algum momento, essa lembrança virá à tona. Então, no recôndito do meu ser, agradecerei, a qualquer tempo, toda a ajuda alcançada.

Agradeço a Deus, acima de todas as coisas sempre. Companheiro desta e de tantas outras jornadas. Conhecedor das alegrias e das tribulações de cada dia, melhor ouvinte e conselheiro, fonte de inspiração, esperança e regozijo, a Ele que jamais me deixou sozinha, a minha eterna gratidão.

Ao meu amado pai, Almiro da Silva, que não está mais entre nós em presença física, mas tamanho era o seu amor que, com certeza, transcende a matéria e emite vibrações positivas de incentivo e felicidade por me ver vencendo mais esta etapa. Posso lembrar-me, claramente, dos seus esforços em prol da minha formação desde as primeiras letras até o ingresso na universidade e, dos diversos ensinamentos sobre a importância do conhecimento na vida de uma pessoa.

Ao meu porto seguro aqui na terra, minha mãe, Rita Nascimento Silva por, simplesmente, tudo. Por toda a luta, amor, dedicação e orações a mim dedicadas. Precisaria escrever um livro para falar da minha gratidão por este ser humano com quem, ao nascer, fui presenteada por Deus para ser o meu espelho, a minha protetora, companheira e melhor amiga. Agradeço pelo exemplo de dedicação, integridade, sabedoria e generosidade que me serve de inspiração para tentar ser uma pessoa melhor a cada dia.

Meus agradecimentos especiais à minha filha querida Anna Luísa. Por compreender as minhas ausências em determinados momentos e por, apesar da pouca idade, reconhecer a importância dos estudos na minha vida e na dela também. Obrigada pela sua existência, pela sua parceria e pela luz que você irradia a sua volta, transbordando amor. Filha, eu te amo incondicionalmente.

Ao meu querido Jorge Baumann pelas palavras de apoio e companheirismo. Agradeço também pelos momentos de boas risadas e descontração, assim como por ajudar-me a refletir sobre o que, realmente, nos interessa ser, sentir e viver. Por colocar-me em contato com o que

há de mais profundo em busca de uma força interior que, às vezes, no calor das adversidades, deixamos esquecida.

À minha irmã, Arlene Nascimento Silva que, por ser mais nova e, em virtude do falecimento do nosso pai, ajudou-me a amadurecer desde muito jovem, a fim de ajudar a nossa mãe na sua formação. Agradeço pelas diversas oportunidades de crescimento pessoal, provocado pelas nossas conversas, pelo apoio e, até mesmo, pela divergência de pensamento em alguns momentos.

Ao meu padrasto Antônio Assis, pela gentileza e respeito com que me trata. Pelos mimos e cuidados não só comigo, mas também com a minha filha. Obrigada pelos diversos favores durante esta jornada e, principalmente, por fazer companhia a minha mãe querida e, por levar e pegar Anna Luísa das atividades extraescolares quando não pude realizar em função dos compromissos com o mestrado.

Agradeço também à minha banca de qualificação composta pela Prof.^a Dr.^a Edleusa Nery Garrido e pela Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho. Muito atenciosas, cujas contribuições foram valiosas para a realização desta dissertação.

Aos meus orientadores Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Pereira Dias de Jesus e Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento pelo apoio e importantes contribuições durante o processo de investigação, pelas palavras de incentivo e, sobretudo, pela confiança em mim depositada.

À amiga-irmã Cláudia Muniz Barreto pelo estímulo durante todas as etapas desta caminhada, sempre com uma escuta sensível acompanhada de palavras de encorajamento. Além das muitas contribuições, agradeço, em especial, pela importante assessoria, com os recursos da informática e com as regras da tão respeitada Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que fez dar forma aos meus gráficos e a normatizar o texto.

À amiga-irmã Áurea Cândida da Costa Neves que esteve sempre ao meu lado e, por diversas vezes, vendo-me amplamente envolvida com a pesquisa, ligou e perguntou: Amiga, você está precisando de alguma coisa? O que posso fazer para te ajudar? Muito obrigada, querida! Sem a sua ajuda, fundamentalmente com a sua sobrinha Anna Luísa, teria sido mais difícil dar conta de todas as demandas.

Agradeço à amiga Fátima Kalil pela paciência e compreensão diante da minha ausência em diversos momentos.

Agradeço ao meu amigo Roberto Chagas pelo apoio dispensado e pelos agradáveis “bate-papos filosóficos” que tanto me animaram em momentos de grande tensão.

Aos(às) colegas de trabalho Ivan Espinheira e Emília Ferreira e, à amiga Poliana Gabriela Araújo pelas diversas oportunidades de troca a respeito da temática, ora apresentada, quando na época constituía-se, apenas, em uma aspiração. Mais tarde, muitas das ideias ali desenroladas contribuíram para a feitura do projeto inicial de pesquisa.

Em especial, agradeço à Martha Rosa Queiroz e a Fernando Batista pela leitura do meu projeto de pesquisa e sugestões de aprimoramento. Importante etapa para a consecução dos passos seguintes do trabalho.

Meus sinceros agradecimentos aos(às) alunos(as) do ensino médio da rede pública estadual pelo aprendizado diário e por terem colaborado para edificar o meu interesse em estudar uma temática que relacionasse a formação de professores(as) e a diversidade cultural e racial.

Aos(às) colegas de curso, em especial à Eliete Nunes e à Eliene Barreto que durante a nossa estada no EISU, contribuíram direta ou indiretamente para ampliar a minha visão e enriquecer o meu trabalho.

Agradeço ainda aos participantes da pesquisa: os(as) professores(as) entrevistados(as), bem como os(as) estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica da UFBA que responderam ao questionário pela atenção dispensada e pela imprescindível contribuição das suas respostas.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que colaboraram para esta importante conquista, seja mais de perto, seja mais distante respeitando o necessário momento de afastamento e torcendo pelo sucesso deste trabalho.

“Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades.”

(OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015)

SILVA, Aldelice Nascimento. **A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais.** 220 fls. Dissertação – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é socializar compreensões acerca da adequação das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no que se refere à inserção da educação das relações etnicorraciais e de temáticas que dizem respeito aos(as) afro-brasileiros(as) e africanos(as), em conformidade com o disposto no artigo 26A da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesta pesquisa foi privilegiada a abordagem qualitativa e teve inspiração na etnometodologia com a intenção de compreender, por meio da interpretação, a complexidade dos fatos sociais. Como procedimentos e técnicas para produção dos dados foram realizadas: análise crítica de documentos oficiais, tais como: projetos políticos-pedagógicos e currículos dos referidos cursos, bem como algumas legislações; entrevistas semiestruturadas com 14 docentes e aplicação de questionário fechado para 34 estudantes considerados(as) prováveis concluintes, no semestre 2015.1, dos cursos supracitados e, pesquisa descritiva a partir da observação direta, registro e análise do objeto em foco. Este estudo inscreve-se em uma concepção curricular pós-crítica, fundamentado, principalmente nos pensamentos de Tadeu da Silva (1995; 2009; 2011), Macedo (2000; 2007; 2012), Candau e Moreira (2010) e Oliveira e Candau (2010). O currículo como uma questão de saber, identidade e poder que busca conhecer os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais e étnicas e, a sua vinculação com as relações de poder, com o propósito de compreender como a identidade dominante tornou-se referência, bem como se forjaram os processos de construção de identidades em condição de subordinação. Propõe-se, também, uma reflexão sobre a formação na perspectiva epistemológica multirreferencial, suporte teórico que traz a possibilidade de trabalhar com uma diversidade de referenciais, oportunizando uma leitura plural do problema investigado. Ademais, concepções como a interculturalidade, o multiculturalismo crítico e a pedagogia decolonial podem contribuir para romper o ciclo das metanarrativas, próprias do paradigma moderno e, conferir espaço para novas proposições. Com base nos resultados da pesquisa, fica evidente a necessidade de uma formação docente para educação básica conectada com a realidade que será encontrada pelos(as) futuros(as) profissionais, assentada em uma proposta curricular que vise ao respeito à heterogeneidade de público e de saberes, corroborando para diminuir as diversas formas de discriminação e para combater o preconceito racial. Assim, compreende-se a importância da universidade, enquanto instituição formadora de professores(as) empenhar esforços no sentido de estender o debate sobre as análises das relações sociais e raciais no Brasil, de conceitos e de suas bases teóricas, como: racismo, discriminações, intolerância, raça, etnia, cultura, diversidade, e diferença, conforme prevê o Parecer da Educação das Relações Étnico-Raciais e o determinado no artigo 26A da Lei nº 9.394/1996.

Palavras-Chave: Currículo, Formação Docente, Relações Etnicorraciais, Universidade

SILVA, Aldelice Nascimento. **The Basic Education Vocational Teacher Training in Portuguese Language and Literature and in Fine Arts Undergraduate Courses at the UFBA: the syllabus from the ethnic and racial relations perspectives.** 220p. in 2015. Master theses (Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The goal of this master theses is to evaluate the adequacy of the proposed syllabus of the vocational teaching courses in Portuguese Language and Literature and in Fine Arts Undergraduate Courses of the Federal University of Bahia (UFBA), especially with regards to including the teaching of ethnic and racial relations and issues related to African-Brazilians and Africans, in accordance to the rules prescribed by the 26A Article of the Federal Law Number 9.394/1996, which establishes the guidelines of Brazilian national education system. This research was based on a qualitative approach and an ethnomethodology perspective which seeks to understand the complexity of social facts through their interpretation. Given the procedures and techniques of this approach for the production of the data, this research has attempted to present: a critical analysis of official documents, such as political and educational projects and as well as the syllabus of these undergraduate courses, some legislations; semi-structured interviews with 14 professors and closed questions applied with 34 considered graduating students of each above courses in 2015.1 academic term. This study is enrolled in a post-critical syllabus conception, based mainly in the ideas of Tadeu da Silva (1995; 2009; 2011), Macedo (2000; 2007; 2012), Candau; Moreira (2010) and Oliveira; Candau (2010). The syllabus as a matter of knowledge, identity and power that seeks to know the construction of resources for, racial, ethnic and national identities and their link with power relations, in order to understand how the dominant identity became a reference, as well as it was forged at the identity construction processes in subordinate condition. This research also proposes a reflection about the formation under the multi-referential epistemological perspective, theoretical support that brings the possibility of working with a variety of benchmarks, providing opportunities for a plural reading of the problem investigated. In addition, concepts such as intercultural, critical multiculturalism and decolonizing pedagogy can help to break the cycle of metanarratives, characteristic of modern paradigm and give place for new propositions. This study presents descriptive research based on direct observation, and the recording and analysis of the object of this study. The results of this research reinforces the need for basic education vocational teacher training that should be applicable to the reality that will be found by the future professionals, linked to a syllabus proposal which respects the diversity of people and knowledge, as well as it can corroborate to reduce the several forms of discrimination and to combat racial prejudice. In this way we can understand the importance of the university as a training institution for professors engaged in efforts to extend the debate on the analysis of social and racial relations in Brazil, on the concepts and on their theoretical bases, such as racism, discrimination, intolerance, race, ethnicity, culture, diversity and difference, as required by Opinion about Education of Racial and Ethnic Relations and the rules prescribed by the 26A Article of the Federal Law number 9.394/1996.

Keywords: Syllabus, Teacher Training, Ethnic and Racial Relations, University

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACCS - Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade

Andifes - Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BI - Bacharelado Interdisciplinar

Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCE – Diretório Central dos Estudantes

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EBA- UFBA - Escola de Belas Artes da UFBA

Faced – Faculdade de Educação da UFBA

FFCH – Faculdade de Filosofia Ciências Humanas da UFBA

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT 21 - Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-raciais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

Ifes - Institutos Federais de Ensino Superior

IHAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA

ILUFBA - Instituto de Letras da UFBA

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

Prograd - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFBA

Prouni - Programa Universidade para Todos

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Secad- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seppir - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Siac – Sistema Acadêmico

TEN - Teatro Experimental Negro

UNE – União Nacional dos Estudantes

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Usaid - *United States Agency for International Development*

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Equivalência das Habilitações dos Cursos de Letras	115
QUADRO 2 - Ofertas de Componentes Curriculares Optativos Relacionados com a Temática no Período de 2011.2 a 2015.1 – Licenciatura em Letras Vernáculas	140
QUADRO 3 - Conteúdo Programático do Componente Curricular EBA 010 – História da Arte Brasileira – Licenciatura em Desenho e Plástica	161

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Distribuição por Sexo – Licenciatura em Letras Vernáculas	122
GRÁFICO 2 - Distribuição por Faixa Etária em Anos – Licenciatura em Letras Vernáculas.....	123
GRÁFICO 3 - Distribuição por Pertencimento Etnicorracial – Licenciatura em Letras Vernáculas..	124
GRÁFICO 4 - Representação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo – Licenciatura em Letras Vernáculas	136
GRÁFICO 5 - Distribuição dos Componentes Curriculares Optativos Cursos Relacionados com a Temática Racial – Licenciatura em Letras Vernáculas	138
GRÁFICO 6 - Distribuição por Sexo – Licenciatura em Desenho e Plástica	148
GRÁFICO 7 - Distribuição por Faixa Etária em Anos – Licenciatura em Desenho e Plástica	149
GRÁFICO 8 - Distribuição por Pertencimento Etnicorracial – Licenciatura em Desenho e Plástica	150
GRÁFICO 9 - Representação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo – Licenciatura em Desenho e Plástica	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
TRAJETÓRIA E IMPLICAÇÕES.....	19
DAS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA.....	22
CAPÍTULO 1	30
1.ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REVENDO O DEBATE NO CAMPO.....	30
CAPÍTULO 2.....	39
2. FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE.....	39
2.1-A Universidade no Brasil: origem e principais reformas.....	41
2.2 A Educação Superior no Brasil: uma perspectiva de democratização	46
2.3. A Universidade na Contemporaneidade: desafios e possibilidades	49
2.3.1 Equidade na Educação Superior: ações afirmativas.....	51
2.3.2 Democratização da Universidade: um olhar para a escola pública	58
2.3.2.1 Universidade e Escola Pública: uma interação necessária através do currículo.....	61
CAPÍTULO 3	66
3. O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM QUESTÃO	66
3.1 Currículo: caminhos e descaminhos.....	68
3.2 Currículo com Ênfase na(s) Cultura(s): um caminho viável	76
3.3 Considerações sobre a Lei Federal nº10.639/2003.....	87
3.4 O Parecer CNE/CP Nº 03/2004: educando para as relações etnicorraciais.....	93
3.5 A Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996: confluências com a educação das relações eticorraciais e com lei nº 10.639/2003	95
4.UMA FORMAÇÃO DOCENTE DEMOCRÁTICA: PENSAMENTO COMPLEXO, SABERES ARTICULADOS E NOVAS CONCEPÇÕES.....	99
4.1 A Formação Inicial de Professores(as): um diálogo com a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a multirreferencialidade.....	105
CAPÍTULO 5	112
5. A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: POLÍTICA CURRICULAR E IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº10.639/2003.....	112
5.1. O Instituto de Letras.....	113
5.1.1 A Licenciatura em Letras Vernáculas	115
5.2 A Escola de Belas Artes.....	117
5.2.1 A Licenciatura em Desenho e Plástica.....	118
5.3 Descrição e Análise dos Dados Coletados	119

5.3.1 Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.....	121
5.3.1.1 Perfil dos(as) Participantes da Pesquisa.....	121
5.3.1.2 Percepções sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação das Relações Etnicorraciais.....	128
5.3.1.2.1 A Discriminação Racial no Ambiente Escolar.....	130
5.3.1.3 Percepções sobre a Formação Docente na Perspectiva das Relações Etnicorraciais e da Diversidade Cultural.....	133
5.3.1.3.1 Relação entre Cultura e Currículo.....	135
5.3.1.3.2 Formação, Conhecimento e Cultura.....	143
5.3.1.4 Currículo e Interdisciplinaridade.....	145
5.3.2 Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica.....	147
5.3.2.1 Perfil dos(as) Participantes da Pesquisa.....	147
5.3.2.2 Percepções sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação das Relações Etnicorraciais.....	151
5.3.2.2.1 A Discriminação Racial no Ambiente Escolar.....	154
5.3.2.3 Percepções sobre a Formação Docente na Perspectiva das Relações Etnicorraciais e da Diversidade Cultural.....	155
5.3.2.3.1 Relação entre Cultura e Currículo.....	157
5.3.2.3.2 Formação, Conhecimento e Cultura.....	162
5.3.2.4 Currículo e Interdisciplinaridade.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES.....	181
Apêndice A: Entrevista Semiestruturada.....	182
Apêndice B: Questionário Fechado.....	185
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	189
Apêndice D: Ofício aos Coordenadores dos Colegiados.....	191
Apêndice E: Ofício à/ao Chefe do Departamento.....	192
ANEXOS.....	193
Anexo A: Lei Federal Nº 10.639/2003.....	194
Anexo B: Parecer CNE/CP Nº 003/2004 e Resolução CNE/CP Nº 001/2004.....	195
Anexo C: Grade Curricular por Semestre – Licenciatura em Letras Vernáculas– Currículo 2009.2 .	216
Anexo D: Grade Curricular por Semestre – Licenciatura em Desenho e Plástica – Currículo 2009.2	218

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIA E IMPLICAÇÕES

E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.

Conceição Evaristo

A minha vida acadêmica teve início com o ingresso no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas com Língua Inglesa na Universidade Católica do Salvador e, logo depois, na graduação em Enfermagem na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Então, frequentei, concomitantemente, ambos os cursos durante dois anos. De imediato, as pessoas costumavam questionar por que razão eu teria escolhido duas profissões de áreas tão distintas. A primeira, foi motivada pelo amor à Língua Portuguesa, em especial pela literatura, confesso que, na época, aos dezessete anos, o meu interesse pela sala de aula ainda não tinha sido despertado. Já a outra opção, foi um investimento em um sonho de criança, que era tornar-me uma enfermeira da Marinha Brasileira.

No entanto, durante o processo de formação pude perceber que o meu envolvimento era muito maior no curso de Letras, as discussões me tocavam profundamente e as atividades me preenchiam mais. Contudo, a certeza daquilo que eu, realmente, gostaria de seguir só viria a partir das primeiras aulas de observação nas escolas. O que consistia em uma ansiedade, ou até mesmo em certo pânico para a maioria dos meus colegas, para mim era motivo de entusiasmo e alegria. Foi nesse período, que resolvi trancar a graduação em Enfermagem, e dedicar-me exclusivamente ao curso de Letras.

Assim, mesmo antes de me formar, iniciei a minha vida profissional na rede particular de ensino e, no último semestre da faculdade, prestei concurso para trabalhar, também, na rede estadual. Então, durante aproximadamente dez anos, eu me dividi entre esses dois segmentos, sem entretanto, perder de vista os estudos. Nessa ocasião, por questões familiares, fui levada a fazer o curso de graduação em Ciências Contábeis. Tal curso, situado na área das

Ciências Humanas, passou por uma alteração curricular exatamente no ano em que ingressei, deslocando a formação de um eixo mais tecnicista para o campo da gestão, o que possibilitou uma riqueza muito grande para minha formação, não só específica, mas também de um modo geral. Depois da colação de grau, realizei alguns trabalhos na área, porém a educação sempre falando mais alto dentro de mim.

Mais tarde, prestei concurso novamente, naquele momento para a rede de ensino municipal em Salvador, fui aprovada e no ano seguinte chamada para tomar posse. No entanto, na ocasião, eu estava com uma carga horária em sala de aula considerada elevada para alguém que pretendia continuar se dedicando aos estudos, então preferi não assumir o cargo. Dando continuidade a minha vida acadêmica, realizei duas especializações: a primeira em Língua Portuguesa em 2002, cujo trabalho final foi intitulado: “Marcas da Oralidade no Texto Escrito por Alunos da Escola Pública do Ensino Médio”. Já a segunda pós-graduação ocorreu quatro anos depois, em Literatura Brasileira, cujo estudo realizado recebeu o título: “Romantismo na Poética Musical de Caymmi”. Em 2012, pensando em aprimorar a minha proficiência na Língua Inglesa para a seleção do mestrado, fiz um intercâmbio na *Alpha College of English* em Dublin, na Irlanda.

Insta salientar que todo o percurso profissional foi enriquecido por inúmeros eventos, como: cursos de curta duração, ateliês, oficinas, seminários e congressos. Nesse contexto, em agosto de 2011 participei do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais-Diversidade e (Des)Igualdades, na UFBA. Esse evento, em especial, juntamente com a minha vivência na escola pública, espaço majoritariamente de estudantes negros(as), fizeram vir à tona, de modo mais contundente, um desejo que já alimentava há algum tempo, que era a possibilidade de estudar mais profundamente uma temática que relacionasse a formação de professores(as) e a diversidade cultural e racial.

Essa ideia foi motivada, principalmente, pelas circunstâncias enfrentadas no meu dia a dia, onde as questões raciais não são tratadas como relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Professores(as) que apenas ouviram falar sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade da educação das relações etnicorraciais e do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica, outros(as) que trabalham de maneira superficial, enquanto alguns/algumas continuam se mantendo completamente alheios(as) à questão racial. Excetuando-se aqueles(as) que, ou por motivos pessoais, ou por serem estudiosos(as) da temática racial construíram uma consciência sociocultural em torno da situação e tentam contribuir para eliminação da discriminação e do preconceito raciais por

meio de sua práxis, tornando-a desveladora das verdades, desocultadora e iluminadora das tramas sociais e históricas, conforme menciona Paulo Freire (2013).

Outra situação que tive oportunidade de vivenciar, não apenas como professora, mas também durante o período em que estive como articuladora da área de Códigos, Linguagens e Tecnologias na minha unidade escolar, e que merece atenção é a dificuldade que, muitas vezes, tem se apresentado ao tentar trabalhar de maneira interdisciplinar, fazendo com que a temática em foco seja discutida em dimensão ampla, onde o problema investigado é visto por diferentes lentes, sem, portanto, atribuir a responsabilidade da busca de respostas apenas para determinada disciplina.

Ademais, ainda percebo a ocorrência de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que mencionam a heterogeneidade dentro do espaço escolar, mas que não apontam estratégias de trabalhos voltadas para as questões culturais na perspectiva da lei citada. Temas relacionados às questões etnicorraciais costumam ser apresentados de maneira folclórica, ainda dentro de um calendário de festividades sem muita preocupação com o respeito às diferenças e a construção da identidade a partir da história e herança africanas, bem como evidencio a negação do pertencimento etnicorracial tanto por parte, da maioria, dos(as) docentes, quanto por parte dos(as) discentes da escola.

No entanto, é interessante observar a advertência que nos faz Kabengele Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis pelo amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Assim, estou aqui, professora negra, fruto de uma educação e formação profissional alinhadas com o pensamento eurocêntrico, mas sem culpa, acreditando que o caminhar se faz caminhando e, com o desejo intenso de contribuir para afirmação das identidades e culturas locais. Dessa maneira, fui motivada a buscar compreender como os cursos de Licenciatura em

Letras Vernáculas e Licenciatura em Desenho e Plástica da UFBA se encontram no itinerário de construir uma formação que valorize as diferenças etnicorraciais, a partir da seguinte indagação: Que iniciativas decorreram nos referidos cursos para incorporar a educação das relações etnicorraciais na formação inicial de professores, a partir da inclusão do artigo 26A da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)?

Desta forma, quando tomei conhecimento do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares da UFBA e constatei a existência da linha de pesquisa **III: Gestão, Formação e Universidade**, interessei-me, principalmente, no que concerne a: estudos que sistematizem práticas bem sucedidas de inovação na formação universitária, aspectos relativos à legislação específica para a educação superior, pesquisa comparada nessa área e geração de conhecimento especialmente no ensino de graduação, bem como no âmbito da reforma, reestruturação, diversificação do sistema de educação superior brasileiro; desenvolvimento inovadores de currículos de cursos; inovação no âmbito das epistemo-metodologias, práticas pedagógicas; formulação de conceitos e estratégias para o desenvolvimento da educação universitária; validação e reconhecimento de conhecimentos acadêmicos e extra-acadêmicos. Então, no primeiro semestre de 2013, ingressei como aluna regular no programa.

DAS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

As mudanças sociopolíticas e econômicas por que tem passado o país nas últimas décadas têm contribuído para delinear um novo modelo de educação superior brasileira, influenciado por eventos como a globalização, os avanços tecnológicos, as demandas de mercado, bem como a crescente pressão dos movimentos sociais pela equidade e pela democratização do acesso à universidade pública, passando assim a ser questionada quanto a sua função social. Instituição, que ao longo de sua história, prestou-se à formação das elites nacionais, deixou de fora de seus “muros” grande parcela da sociedade, notabilizada pela reduzida presença de negros e negras brasileiros(as) neste universo. Atualmente, o Estado tem sido levado a promover medidas visando à ampliação deste segmento de ensino para atender a uma demanda de grupos sociais, para os quais este espaço social foi, historicamente, negado.

Com o processo de redemocratização do país nos anos de 1980, as questões que objetivavam a melhoria da qualidade e o acesso universal à educação passaram a fazer parte do centro das preocupações. Nesse contexto, os movimentos negros lideraram a luta pela igualdade racial, que reivindicava políticas educativas de combate ao racismo e ao preconceito. No entanto, a questão racial só entrou definitivamente na agenda política nacional no início do século XXI, demonstrando o reconhecimento da importância dessa questão para a redução das desigualdades.

A partir da *III Conferência Internacional contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, ocorrida no segundo semestre de 2001 em Durban, na África do Sul, intensificou-se a necessidade de implantação de ações afirmativas, que assegurassem a inserção diferenciada da população negra na educação superior pública. Nessa conjuntura, várias medidas foram adotadas: nos primeiros meses após a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

Em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei Federal nº 10.639, alterando, desta forma, a lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos oficiais da rede de ensino no Brasil. Então, a referida lei passou a vigorar acrescida do artigo 26-A que inclui o conteúdo da história da África, dos africanos, a luta dos escravos no Brasil, a cultura negra brasileira e suas contribuições social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, a serem ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História. (BRASIL, 2003).

Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação, com o objetivo de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Mais tarde, em maio de 2004 foi instituído o Sistema Especial de Reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições federais de educação superior.

No entanto, ao reconhecer na política de cotas um avanço no processo de abertura da universidade para pobres, com destaque para negros e índios, torna-se inevitável pensar no percurso escolar desses(as) estudantes antes de chegar a esta etapa de formação, ou ainda, daqueles(as) que não têm conseguido alcançar esta meta. Assim, considero indispensável, também, refletir sobre as desigualdades que continuam sendo produzidas no interior dos

espaços escolares. “Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial” de acordo com o plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, [s.d.], p. 13), que tanto tem contribuído para limitar o acesso de jovens negros e negras às séries finais da educação básica e, conseqüentemente, aos bancos universitários.

Parto, então, da premissa que a democratização do acesso à universidade é uma tarefa complexa e, o seu sucesso depende de políticas articuladas que vão além das tão necessárias e importantes políticas de expansão, de reserva de vagas e de permanência, a fim de promover a equidade na educação brasileira. Necessário se faz, também, a adoção, pelos espaços educativos, em todos os níveis, de mecanismos curriculares capazes de democratizar as atitudes formativas, ao incluir as diversas representações culturais que integram a sociedade brasileira, contemplando, nos currículos, a história e a cultura de segmentos socioculturais não hegemônicos que foram silenciadas e/ou segregadas durante muito tempo.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) justificam e fundamentam a inserção da Lei Federal nº 10.639/2003, que tem como objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social para todos(as) no sistema educacional brasileiro. A obrigatoriedade da incorporação da temática em questão nos currículos escolares da rede oficial de ensino no Brasil, bem como outras ações de cunho compensatório, constituem-se como instrumentos de combate à dominação e exploração da raça negra, que desde a colonização ocupa um lugar marginal na sociedade. Nesse sentido, a proposta de uma educação que privilegie a pluralidade de saberes e valores e que, conseqüentemente, contribua para o fortalecimento de uma identidade negra positiva, pode ajudar a reposicionar essa enorme parcela da população que, ao longo da história, vem sendo colocada como subalterna.

Assim, neste cenário sociopolítico e cultural estabelece-se a necessidade de redimensionamento de espaços formadores, como a universidade, que tem enfrentado o desafio de proporcionar uma educação que atenda não só à produção do conhecimento e aos dispositivos legais, mas também às demandas sociais, fazendo com que o conhecimento concorra para o desenvolvimento local e para a equidade. Nessa perspectiva, fui levada a pensar de que maneira a universidade tem contribuído, no sentido de problematizar os seus currículos, de maneira a impactar positivamente na educação básica, levando em consideração

as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia, para a formação, em especial, na formação de professores(as) que atuarão nesse segmento, tornando-os(as) capazes de contribuir para inserção do(a) negro(a) de forma positiva e consciente da sua importância na sociedade. Conduzindo, politicamente, esse(a) negro(a) a atuar com a sensação de pertencimento em espaços anteriormente negados, como a universidade.

O(A) professor(a), dentre outros elementos, representa um importante elo entre o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem. Tal profissional tem sua responsabilidade ampliada, na medida em que sua formação, bem como sua visão sociopolítica e cultural, influenciarão, sobremaneira, a condução de sua práxis pedagógica, que tanto poderá contribuir para a transformação da sociedade, como para a manutenção da exclusão social e da ocultação de grupos sociais, historicamente, oprimidos. Dessa forma, o currículo praticado na universidade na formação dos(as) futuros(as) profissionais da educação pode se constituir em um aliado na luta contra a discriminação e o preconceito raciais.

Diante do exposto, é importante mencionar que a formação docente perpassa por uma discussão política em que se faz necessário emergir escolhas epistemológicas e curriculares. Assim sendo, nesta pesquisa proponho uma reflexão sobre a formação na perspectiva epistemológica multirreferencial, uma vez que esta abordagem sugere a quebra das fronteiras que separam as disciplinas, que fragmentam o conhecimento e, supõem a sua desconstrução na tentativa de simplificar o complexo, decompondo o todo em partes, a fim de explicá-lo. Diferente do estatuto cartesiano, é um suporte teórico que traz a possibilidade de trabalhar com uma diversidade de referenciais que oportuniza uma leitura plural do problema investigado, a partir de diferentes ângulos, permitindo uma heterogeneidade, sem a necessidade de reduzir um ponto de vista ao outro. Nessa direção, Ardoino orienta:

A abordagem multirreferencial: vê a educação como uma função social global perpassando o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade e interessando tanto ao psicólogo, ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo, ao historiador etc., a apreendemos na sua complexidade (ARDOINO, 1990 *apud*, BORBA 1998, p.15).

Dessa forma, Macedo (2007) ao citar Ardoino ressalta que para esse autor, consenso, realização, descontinuidade, heterogeneidade, turbulências de conflito fazem parte de um mesmo processo. Acrescenta, ainda, que Ardoino, um dos principais pensadores

multirreferenciais, estabelece uma crítica radical à lógica disciplinar que tem se perpetuado nos currículos sob a ótica de representar a última fronteira do real, senão a própria realidade.

Segundo Edgar Morin (2003), pensador da complexidade antropossocial e da multirreferencialidade, a hiperespecialização impede de ver o global, ela o divide em parcelas e torna o essencial invisível. Para esse autor, há um descompasso, cada vez maior, entre os saberes e os problemas. Os primeiros, fragmentados, compartimentados em disciplinas, enquanto os últimos apresentam realidades cada vez mais polidisciplinares, transversais, globais e planetárias.

Vale dizer que a multirreferencialidade ainda é algo recente no campo da pesquisa educacional e, portanto, ainda é muito comum que os currículos escolares, em sua maioria, apresentem-se tímidos diante de uma perspectiva que não privilegie um único paradigma epistemológico. O currículo, na sua versão moderna, consolidou-se na virada do século XIX para o século XX em torno de saberes eleitos como coerentes, bem como de uma estrutura didática para sua transmissão. Conforme Professor Antônio Nóvoa, apesar das inovações, esse currículo e essa estrutura se apresentam incapazes de atender as novas necessidades educativas (MACEDO, 2007).

Assim sendo, neste estudo, quanto ao currículo, concordo com as concepções das teorias pós-críticas, em que o mesmo está irremediavelmente envolvido nos processos formativos pelos quais os sujeitos se tornam quem são. O currículo como uma questão de saber, identidade e poder, em que os temas da raça e da etnia configuram seu espaço na teoria curricular. Uma perspectiva de currículo que busca tratar a diferença como uma questão histórica e política, que não apenas celebra e tolera a diversidade, mas que, sobretudo, questiona. Uma visão que intenta conhecer os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais e étnicas, bem como entender a vinculação entre as relações de poder e a construção dessas identidades. Ademais, importa-se compreender como a identidade dominante tornou-se referência, bem como se forjaram os processos de construção de identidades em condição de subordinação (TADEU, 2011).

Nesse sentido, buscar compreender como se estruturam e se concretizam as concepções curriculares em relação às políticas socioculturais, bem como as políticas de sentido que direcionam os atos de currículo nos seus conteúdos, formas, métodos e perspectivas praticadas nos cursos de formação docente para educação básica se articulam com as demandas sociais e com o pensamento de Roberto Sidnei Macedo (2007) ao dizer que

o Brasil constrói uma sensibilidade pública, até mesmo oficial, no que diz respeito à emergência da diversidade cultural como princípio de organização da educação nacional.

Portanto, o objetivo geral da presente pesquisa é socializar compreensões acerca da adequação das propostas curriculares nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica da UFBA, no que se refere à inserção da educação das relações etnicorraciais e de temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e africanos, em conformidade com o disposto no artigo 26A da Lei Federal nº 9.394/1996 (Anexo A), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Os objetivos específicos são:

- a) compreender, via currículo, como os referidos cursos de licenciatura encontram-se no itinerário de construir uma formação que valorize as diferenças etnicorraciais e a diversidade cultural;
- b) identificar ações e/ou propostas visando a implementar as orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 da referida lei, respeitando autonomia da universidade, como atribuições das Instituições de Ensino Superior no que diz respeito à formação de professores(as);
- c) analisar as percepções de docentes e discentes sobre a formação de professores(as) para a educação básica¹ oferecida e, sua relação com a educação para as relações etnicorraciais e com o fortalecimento da identidade negra.

Ressalto que, inicialmente, a inclusão do artigo 26A ocorreu em função da Lei Federal nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Somente em 2008, o referido artigo ganhou nova redação por força da Lei Federal nº 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade do ensino da temática dos povos indígenas. No entanto, nesta pesquisa, a abordagem acontece, prioritariamente, no âmbito da Lei nº 10.639/2003.

Com base nos objetivos propostos, defini, então, a seguinte pergunta de investigação: o que tem sido realizado nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica para adequar os seus currículos conforme o disposto no artigo 26A da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional?

¹ Define-se que a educação básica será organizada nas seguintes etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1996).

Feita essas considerações, apresento o percurso desta dissertação que está dividida em cinco capítulos: no primeiro – **Abordagens Teórico- Metodológicas: revendo o debate no campo** - desenvolvo a metodologia da pesquisa, apontando os caminhos percorridos para a consecução do estudo.

No segundo - **Função Social da Universidade** - apresento um panorama histórico da origem da universidade no Brasil e suas principais reformas, bem como uma reflexão sobre a função social da universidade pública brasileira, diante das demandas sociais pela democratização do acesso à educação superior. Verso também sobre as ações governamentais relativas à diversificação das formas de ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e apresento uma reflexão sobre a responsabilidade social da universidade face o fortalecimento da escola pública, por meio de especial atenção à formação docente, no que diz respeito à prática de um currículo que favoreça o debate sobre as questões etnicorraciais e a diversidade cultural. Professores(as) como agentes capazes de ajudar a ampliar as possibilidades de acesso à universidade dos estudantes das escolas públicas, nas quais é grande o contingente de negros(as), através do fortalecimento das identidades, corroborando para reduzir as desigualdades, resultantes de um processo histórico de preconceito e discriminação raciais e, para promover a justiça social na educação.

No terceiro capítulo - **O Currículo na Formação Inicial do(a) Docente para Educação Básica: as relações etnicorraciais em questão** - apresento uma discussão em torno da conceituação e das teorias de currículo. Ademais, trago uma abordagem a respeito do currículo com ênfase na(s) cultura(s), expondo uma reflexão acerca da interculturalidade, da multiculturalidade e da pedagogia decolonial. Traço também considerações sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, sobre o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as confluências desses dispositivos legais com a Constituição Federal (CF) de 1988.

Já no quarto capítulo - **Uma Formação docente democrática: pensamento complexo, saberes articulados e novas concepções** - retrato uma ponderação em relação à formação inicial de docentes para educação básica a partir de uma perspectiva democrática. Nessa discussão visio refletir sobre a necessidade de se contemplar, na formação, para além do necessário reconhecimento e respeito à diversidade dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a conexão de saberes diversos, em que concepções como a multirreferencialidade e a interdisciplinaridade ganham espaço nas propostas curriculares.

No quinto capítulo - **A Universidade Federal da Bahia: política curricular e implantação da Lei Federal nº 10.639/2003** - trago um breve panorama histórico da UFBA, bem como das suas unidades onde aconteceu a pesquisa: o Instituto de Letras e a Escola de Belas Artes. Em seguida, realizo a descrição e a interpretação dos dados coletados.

CAPÍTULO 1

1.ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: REVENDO O DEBATE NO CAMPO

Privilegiei a abordagem qualitativa na produção dos dados, uma vez que não visava descobrir leis ou estabelecer regras generalizantes a partir dos resultados do problema investigado. Assim, fiz tal escolha por acreditar que a pesquisa de cunho qualitativo oferece um suporte maior para compreender as práticas sociais que tem, via de regra, caráter dinâmico e complexo, apesar de a pesquisa apresentar registros de cunho quantitativo. “Os dados da pesquisa qualitativa objetivam a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (GOLDENBERG, 2004, p. 49).

Conforme Clifford Geertz (2008, p. 4) em consonância com o pensamento de Max Weber, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...] e a cultura como sendo essas teias” não comporta uma análise de acordo com uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência que interpreta em busca do significado. Por muito tempo afirmou-se que era possível dar o mesmo tratamento linear e positivista das ciências naturais às ciências sociais, perseguindo a padronização, o conhecimento objetivo e a neutralidade em nome de uma ciência pura; separando assim, radicalmente, o sujeito do objeto de estudo, a fim de não influenciar o ato de conhecer. Nesse sentido, na perspectiva de Augusto Comte, Goldenberg (2004, p.17) assinala: “o objeto das ciências sociais deve ser estudado tal qual o das ciências físicas [...] em que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.”

Apesar da importância da pesquisa quantitativa em determinadas situações, outras articulações referenciais, ao longo da história, foram se consubstanciando, principalmente, no que diz respeito ao campo das ciências sociais. O interacionismo simbólico é um exemplo, que contrário à concepção do paradigma moderno, defende a importância do indivíduo como intérprete de sua realidade, pois são suas atividades interativas que produzem as significações sociais. Dessa forma, concordo que o pesquisador(a) não pode está apartado do mundo social dos pesquisados, uma vez que a concepção que os indivíduos têm das suas próprias histórias em interação no universo social, constitui-se o próprio objeto de estudo. Nessa direção,

Goldenberg (2004, p. 27) comenta: “Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através ‘dos olhos dos pesquisados’.”

Portanto, nesta pesquisa com inspiração na abordagem etnometodológica, busquei compreender, por meio da interpretação, a complexidade dos fatos sociais. A etnometodologia está mais voltada para o processo práticas sociais, pelo curso dos eventos, e pela dinâmica do acontecimento do que para a situação pronta e acabada. Em outras palavras, Coulon (2008, p. 56) salienta: ela “se interessa mais pelo ‘social se fazendo’ que pelo ‘social consolidado’.” É um estudo dedicado a analisar o quê e como os atores sociais constroem seus próprios etnométodos no dia a dia. Coulon, ainda, acrescenta que:

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática (COULON, 1995, p. 30).

As bases metodológicas e o quadro conceitual dessa teoria definida por Harold Garfinkel em *Studies in Ethnomethodology* no ano de 1967 demonstram que ela busca descobrir as práticas e as representações que concorrem para as negociações das pessoas e sua inserção no grupo, bem como reconhece a condição de reflexão e de interpretação de todo ator social (GOLDENBERG, 2004). Assim, os sujeitos são considerados peças-chave para resolução dos problemas sociais, tendo as suas ações e o sentido que lhes são atribuídas pelos próprios atores como objeto de estudo. Segundo Macedo,

Etnometodologia e educação fundam um encontro tão seminal quanto urgente face à inércia compreensiva fundada pelas análises “duras”. Pelo veio interpretacionista, os etnometodólogos interessados no fenômeno da educação buscam o traching dos etnométodos pedagógicos, isto é, uma pista através da qual tenta compreender uma situação dada, bem como praticam a filature, ou seja, o esforço de penetrar compreensivamente no ponto de vista do ator pedagógico, nas suas definições das situações, tendo como orientação forte o fato de que a construção do mundo social pelos membros é metódica, se apoia em recursos culturais partilhados, que permitem não somente o construir, mas também o reconhecer (MACEDO, 2000, p. 116).

Coulon (1995) aproxima a etnometodologia da etnografia a partir do projeto científico de Garfinkel (1967). Por meio da ótica da etnografia busca-se capturar como os(as) informantes lidam com as questões em foco, ao interpretar desde os mais sutis comportamentos, as expressões faciais, inclusive os silêncios, bem como realizar entrevistas, selecionar informações, demonstrar relações e contradições, transcrever textos, fazer anotações em um diário de campo, entre outras atividades, a fim de descrever os significados culturais de um determinado grupo.

Dessa maneira, inspirei-me nos métodos etnográficos por considerá-los os mais condizentes com a temática deste estudo e, os mais pertinentes com a proposta de um trabalho que se “faz, fazendo” a partir de um suporte teórico, mas também muito em função da observação, da compreensão dos depoimentos e, das minhas implicações. Para Clifford Geertz (2008, p. 04) o que define a prática da etnografia não é, apenas, uma questão de métodos, técnicas ou procedimentos, mas o empreendimento, o tipo de esforço intelectual despendido pelo pesquisador para a elaboração de uma “descrição densa”.

Como referencial teórico para realizar a análise dos dados me fundamentei, principalmente, nos estudos de: Alain Coulon (1995; 2008) acerca da abordagem etnometodológica no campo da sociologia e suas contribuições para a compreensão do processo formativo dos professores; Jacques Ardoino (1998), teórico de grande contribuição para a abordagem multirreferencial na educação e, Roberto Sidnei Macedo (2000; 2007; 2012), esse autor reuniu a etnometodologia e multirreferencialidade ao defender a concepção da etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.

É importante salientar que no curso da realização desta pesquisa novos caminhos foram se configurando, novas composições foram se constituindo no sentido de melhor contribuir para consecução dos objetivos previstos.

[...] A metodologia é conjunto de procedimentos necessário no fazer e criar ciência, no entanto ela só é definida (enquanto fazer ciência) a posteriori, jamais a priori, sob pena de conformismo. E deve sofrer assim transformações constantes, dialéticas e paradoxais, como um ser híbrido ou uma hidra (serpente de sete cabeças que renasciam assim que eram cortadas) virtual e real tal a sua “plasticidade e complexidade” (BORBA, 1998, p.17).

Quanto aos procedimentos e técnicas para produção dos dados, desenvolvi o trabalho da seguinte maneira:

- a) análise documental elaborada a partir dos projetos políticos- pedagógicos e currículos dos referidos cursos; além de itens como: a Constituição Federal de 1988, a Lei nº. 9.394/1996 (LDB), a Lei Federal 10.639/2003 (Anexo A), o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Anexo B);
- b) entrevistas semiestruturadas com professores(as) (Apêndice A) e aplicação de questionários fechados para os(as) estudantes (Apêndice B) considerados(as) prováveis concluintes no semestre 2015.1, dos cursos supracitados. As questões que compõem as entrevistas e o questionário foram organizadas, de modo geral, visando a conhecer os seguintes temas: o perfil dos(as) participantes da pesquisa; o que pensam sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a educação das relações étnicorraciais e, sobre a realidade dos cursos analisados; as percepções sobre a formação docente na perspectiva das relações étnicorraciais e da diversidade cultural, bem como as percepções sobre a abordagem interdisciplinar. No capítulo quatro, essas questões serão mais detalhadas;
- c) pesquisa descritiva por meio da observação direta, registro no diário de campo e, análise do objeto em estudo.

Assim, a partir de um levantamento bibliográfico, na pesquisa de campo observei os fatos e fenômenos como são no real; coletei dados referentes aos mesmos e, finalmente, procedi à análise e interpretação desses dados com base numa fundamentação teórica consistente, de modo a compreender e explicitar o problema pesquisado, buscando identificar as medidas adotadas para adequação do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e em Licenciatura em Desenho e Plástica da UFBA ao contexto da Lei 10.639/2003 (AGUIAR, 2011).

É oportuno ressaltar que apesar do texto da LDB, no Art. 26A § 2º, trazer: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996), como recorte da pesquisa, contemplei para o estudo as Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica devido ao fato desses dois campos do conhecimento fazerem parte da área de Código, Linguagens e suas Tecnologias na educação básica, o que, em geral, conduziria ao planejamento articulado de atividades, envolvendo, pelo menos, as disciplinas da referida área.

Quanto ao trabalho de campo, o mesmo foi realizado entre os meses de março e maio do corrente ano. No primeiro momento, contatei com os coordenadores(as) dos colegiados de

cada um dos cursos a serem analisados, que autorizaram o meu acesso para realização da pesquisa. Nessa ocasião, já foram disponibilizadas algumas informações e foi realizado o agendamento das entrevistas com os mesmos. Durante vários dias, retornei às secretarias dos colegiados para analisar os documentos (currículo, programas de curso e projeto político-pedagógico) solicitados. Inicialmente, no Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA), em seguida na Escola de Belas Artes da UFBA (EBA-UFBA) e, em alguns momentos essa atividade aconteceu concomitantemente, devido à necessidade de adequar-me aos horários disponibilizados pelas secretárias para a troca de informações, acesso ao Sistema Acadêmico (Siac) e às pastas de documentos, bem como a realização de anotações.

No curso de Letras Vernáculas, comecei pegando emprestados os documentos, permanecendo nas dependências do Instituto para a realização da análise, depois fui autorizada a fazer cópias de alguns materiais, e mais tarde a vice-diretora do Instituto de Letras, de forma gentil, enviou-me digitalmente o projeto de reformulação curricular do curso de Letras aprovado em 19 de maio de 2005. No entanto, por meio do contato pessoal, tive acesso a outros documentos como o ementário de disciplinas anteriores à reforma citada, ora em estudo, elemento importante para compor o meu entendimento a respeito das mudanças ocorridas naquele momento.

Já no curso de Licenciatura de Desenho e Plástica foram disponibilizadas cópias físicas dos currículos praticados de 2004 até o momento atual e, digitalmente, os programas de componentes curriculares, mas não tive acesso ao projeto político-pedagógico do curso. Em ambos os cursos, permitiram-me fazer o registro da lista dos(as) estudantes considerados(as) prováveis concluintes em 2015.1. Entretanto, apenas a secretaria do colegiado de Letras concedeu-me os contatos dos(as) mesmos(as). No curso de Desenho e Plástica, como alternativa, peguei o horário das disciplinas em que os estudantes estavam matriculados e, a partir daí, tive uma referência de onde encontrá-los.

O segundo momento da pesquisa, foi dedicado a contatar os chefes de departamentos de Vernáculas do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA e o de História da Arte e Pintura do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica da UFBA com o objetivo de me apresentar, solicitar uma entrevista com os mesmos, assim como pedir-lhes a autorização para entrar em contato com os professores dos componentes curriculares que mantêm alguma relação com a temática em estudo, a fim de pleitear-lhes o consentimento para entrevistá-los. Feito isso, foram concedidos os horários e os e-mails dos(as) professores(as). Então, optei por

fazer o primeiro contato pessoalmente, uma vez que a minha intenção era respirar a cultura diária desses universos.

Assim sendo, por quase três meses, permaneci diariamente nesse ambiente (ILUFBA, EBA-UFBA e Faculdade de Educação - Faced), praticamente desde o início da manhã até à noite. Dessa forma, comecei o agendamento das entrevistas com os(as) docentes, prosseguindo da sua realização. Algumas delas, apesar do meu deslocamento até o local previamente marcado e, da confirmação por e-mail, foram remarçadas por motivos como: problemas com a saúde, fortes chuvas e, necessidade de assumir outros compromissos de trabalho. Entretanto, o tempo era aproveitado para conversar, muitas vezes informalmente, com os estudantes que transitavam pelas dependências das unidades ou para estudar o material colhido até o momento.

O terceiro momento foi oportunizado, exatamente, pelos bate-papos com os(as) alunos(as). Assim, consegui reunir um grupo de seis estudantes para apresentar a proposta da pesquisa, o questionário fechado destinado à aplicação com os prováveis concluintes, assim como realizar o pré-teste do instrumento. Esse momento resultou em pequenas alterações do mesmo, ao tempo em que me ajudou a avaliar a clareza e o entendimento dos enunciados, bem como o tempo médio para respondê-lo.

A partir daí, iniciei a busca pelos(as) estudantes, visto que a proposta era, também, aplicar pessoalmente os questionários. Então, comecei essa etapa registrando os horários das disciplinas de estágio (ministradas na Faced) que constavam nos quadros de oferta dos componentes curriculares, pois presumi que a maioria dos concluintes estaria cursando tal componente e, também, contei com ajuda daqueles que fizeram o pré-teste para localizar outros(as) colegas. Dessa forma, fiz um cronograma, intercalando as entrevistas com os(as) professores(as) e a aplicação dos questionários. Apenas, no final, alguns/algumas alunos(as) foram contatados(as) via telefone, visando a marcar um horário, pois não consegui encontrá-los(as) nas unidades acadêmicas.

Muitas vezes, foi necessário certo malabarismo, visto que os horários das entrevistas e da aplicação do questionário ficavam justos, além disso, em alguns momentos, em unidades localizadas em bairros diferentes. Com exceção de 02 entrevistas das 14 realizadas, tive a autorização para gravá-las, com duração que variou entre 22 minutos e 01 hora e 10 minutos aproximadamente. É oportuno ressaltar que observei, em determinadas ocasiões, durante a realização das entrevistas uma preocupação por parte de alguns/algumas entrevistados(as) em

relação a certas questões, demonstrando cuidado ao respondê-las, talvez por estarmos tratando de uma demanda legal, ou ainda por eu ser negra, tentando assim, evitar qualquer tipo de constrangimento. Em oposição, outros(as) participantes demonstravam-se bem à vontade, inclusive elogiando a iniciativa da pesquisa.

Quanto à população da pesquisa, inicialmente, pensei em entrevistar, em ambos os cursos, além dos coordenadores dos colegiados e dos chefes de departamento, apenas os(as) professores(as) que ministram disciplinas que, por meio das ementas ou dos planos de cursos, apresentassem, ainda que de maneira implícita, a intenção de trabalhar com as temáticas pesquisadas, apesar de entender que isso é possível de acontecer em todo o currículo. Entretanto, no caso de Letras, resolvi trabalhar de acordo com o texto da legislação quando se refere que a temática será estudada, em especial, nas áreas de literatura e educação artística, passando a ser do meu interesse entrevistar os(as) professores(as) que ministram as literaturas (brasileira, portuguesa e africana). Tal número perfaz um total de 13 professores(as) em atividade e 01 afastado(a) por motivo de licença médica. Nesse contexto, consegui entrevistar 08 docentes, representando 61,53% daqueles(as) no exercício das funções. Vale ressaltar que nesse grupo encontra-se um(a) professor(a) que participou da comissão do projeto de reformulação curricular do curso de Letras que entrou em vigor em 2005 e outros(as) que, embora não fizessem parte da comissão, participaram das discussões, conferindo informações importantes sobre aquele momento.

Já no curso de Licenciatura em Desenho e Plástica para definir os(as) professores(as) a serem entrevistados(as), continuei com a ideia de elegê-los a partir da ementa e/ou dos programas de cursos que apresentassem alguma relação com a temática, uma vez que o texto da lei fala, de modo geral, em educação artística. Desse modo, identifiquei, apenas, 03 disciplinas do departamento de História da Arte e Pintura, ministradas por 04 docentes, estando 01 deles afastado para realização de estudos. Então, consegui entrevistar 02 professores, o que representa 66,67% dos docentes em atividade.

No total realizei 14 entrevistas, incluindo neste número os 02 coordenadores de colegiados e os 02 chefes de departamentos. Entretanto, com a intenção de preservar o anonimato dos(as) entrevistados(as), uma vez que estes poderiam ser facilmente identificados, visto que os referidos cargos são ocupados por apenas uma pessoa, os dados relativos a esses profissionais farão parte do grupo denominado de professores(as).

No que diz respeito aos(às) estudantes, optei por aplicar o questionário com aqueles(as) considerados(as) prováveis concluintes, por entender que estes(as) informantes já teriam uma visão da quase totalidade do curso. Em Letras Vernáculas, esse universo correspondia a 31 estudantes e, 28 responderam ao questionário, configurando 90,32% do total. Em Desenho e Plástica, 06 era o número de prováveis concluintes. Apesar da dificuldade para contatá-los, pois três deles não estavam mais cursando nenhum componente, consegui que todos respondessem ao questionário, portanto 100% dos(as) alunos(as) da população eleita.

Importante ressaltar que a minha permanência no campo durante grandes períodos do dia possibilitou a ampliação da observação das rotinas, um conhecimento mais perto dos(das) informantes, permitindo o registro, no diário de campo, de diálogos ricos, bem como me oportunizou participar de atividades, como por exemplo, o evento “EtniCidades: Vertentes e desafios de/para vozes negras²”. Essa realidade contribuiu para descrever melhor as diversas percepções, os diferentes pertencimentos e, os vários sentidos que configuram um dado contexto, a partir das experiências e do lugar de fala de cada sujeito.

Com o final da coleta de dados, realizei as transcrições dos áudios das entrevistas, seguidas de repetidas leituras e do processamento dos dados. Posteriormente, procedi à análise qualitativa, a partir da descrição dos elementos selecionados, buscando compreender por meio dos depoimentos, alicerçado no fundamento teórico e nos documentos analisados, o mosaico das percepções dos(das) docentes e discentes. Relevante mencionar que busquei atender aos objetivos da pesquisa, através da interpretação dos dados apresentados, em que foram levadas em consideração a correlação entre as aproximações e os afastamentos presentes nos relatos.

Verifiquei, portanto, que apesar dos avanços alcançados em virtude das políticas de ação afirmativa no âmbito educacional, em especial no nível superior, ainda há um descompasso entre os ideais democráticos de acesso e acessibilidade da população negra a este segmento da educação e os currículos praticados nos cursos de formação de professores(as) para educação básica.

Não pretendo, contudo, com esta discussão, traçar uma generalização para todas as propostas curriculares postas na UFBA, mas demonstrar, por meio do contexto desta

² Evento em comemoração aos 15 anos do Projeto EtniCidades, criado em 2000, com o objetivo de catalogar, discutir e analisar exemplares de textualidades produzidas por afrodescendentes nas quais se evidenciassem propostas de constituição de identidades, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Florentina da Silva Souza (ILUFBA).

pesquisa, a timidez da presença das culturas africana e afro-brasileira nos currículos, principalmente diante da necessidade emergente de se ofertar uma formação de docentes comprometidos com o social e, conseqüentemente, com as relações etnicorraciais. Dessa forma, espero que o resultado deste estudo contribua para ampliar essa discussão na academia, corroborando para adoção de medidas em favor da implementação de currículos mais democráticos.

CAPÍTULO 2

2. FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

Em um cenário de constantes mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas, a instituição universitária não poderia deixar de sofrer os impactos da contemporaneidade. Paradigmas de diferentes campos de estudo têm sido revisitados, questionados e até mesmo negados. Ao longo do século XX, configurou-se um modelo de conhecimento científico, voltado para si próprio, um conhecimento predominantemente disciplinar e relativamente descontextualizado das necessidades sociais, voltado para a formação das elites. Entretanto, esse modelo de conhecimento vem dando sinais de mudança, abrindo espaço para uma produção contextualizada e dialógica, na proporção em que busca produzir um conhecimento universitário aplicável, legitimando socialmente a universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

De acordo com Boaventura Santos (2008), no final dos anos de 1990, iniciou-se um processo de alteração significativa nas relações entre conhecimento e sociedade, a ponto dessas mudanças serem capazes de transformar as concepções de conhecimento e sociedade até então estabelecidas, com implicações múltiplas, inclusive epistemológicas. Partindo de um *ethos*³ universitário em que os(as) investigadores(as) são quem definem os problemas científicos a resolver, determinam a sua relevância e ditam as metodologias e os ritmos da pesquisa, rumo à produção de um conhecimento, em que ciência e sociedade, conhecimento científico e demais formas de conhecer não representem uma distinção absoluta. “[...] a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, P. 29).

As primeiras universidades fundadas nas regiões, hoje, denominadas de Itália e França, no século XI (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008), inicialmente com base na filosofia escolástica, constituíram-se em principal espaço de produção do conhecimento, em substituição aos monastérios. Ao longo da história, diversos modelos e concepções foram

³ Consoante com Tomaz Tadeu da Silva, o termo *ethos* foi empregado por Bourdieu e por outros autores “[...] para se referir ao conjunto de disposições éticas que orientam as ações dos indivíduos. O *ethos* se distingue da ética ou da moral na medida em que se trata de disposições de caráter prático: nem sistemáticas nem intencionais” (SILVA, 2000, p. 56).

pensados e reformulados, atribuindo novas e diferentes funções à universidade. Observamos que desde a Idade Média a educação universitária aponta em direção à formação das elites, estando voltada para a produção da alta cultura, do pensamento crítico e de conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos. Essa conjuntura sempre esteve amparada na hierarquização dos saberes, na restrição do acesso e na credenciação das competências (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Assim, com um ensino magistral e frequentada pela classe alta, a universidade se manteve durante séculos em todo o mundo.

No entanto, ao levar em consideração a natureza de instituição social da universidade e, portanto, sua estreita relação com a sociedade, reservada a sua autonomia intelectual, é possível inferir quanto à sua função social, ainda que a universidade passe por transformações desde as mais sutis até as mais consistentes, não ser mais possível desvinculá-la de seu caráter democrático.

Depois das revoluções sociais do século XX e com as lutas políticas e sociais que elas provocaram, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como parte integrante da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que além da sua vocação republicana, a universidade tenha-se tornado também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização de saber (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p.18).

Então, se por um lado, ela reserva em sua estrutura elementos tradicionais, por outro, tem adquirido novos papéis. Assim, definir a função social da universidade brasileira para o século XXI, pode parecer algo muito desafiador. Será a função da universidade promover a formação vocacional, herdada do modelo francês? Ou difundir a ciência livre e desinteressada - característica do modelo alemão? Estaria na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão a alternativa de formação? Ou na formação de alto nível das elites intelectuais? Ou ainda, a função social da universidade, se assentaria em promover a formação geral humanística? Ou teria como meta atender às demandas da economia ou do setor empresarial?

A partir dos anos de 1990, o cenário da educação superior brasileira, em destaque a universidade pública, vem dando sinais de mudança. Em face das pressões políticas, econômicas e dos movimentos sociais, o Estado tem sido convocado a promover medidas visando à ampliação da oferta de educação superior, de modo a atender à demanda de grupos sociais, como negros e índios, para os quais este espaço social parecia não lhes pertencer.

Diante de um quadro histórico de discriminação e desigualdade raciais⁴, no cenário político e socioeconômico brasileiro, fez-se necessária a intervenção estatal por meio de políticas públicas. Nesse universo de proposições do Estado estão as políticas de ações afirmativas, no âmbito educacional.

Assim, é objetivo desde capítulo ponderar crítica e reflexivamente, por meio de uma breve revisão histórica, sobre o papel social da universidade pública brasileira no sentido de contribuir para a democratização do acesso à educação superior, bem como sobre a maneira pela qual o Estado tem implementado ações que convirjam para essa finalidade. Dentre um espectro amplo de variáveis que concorrem para tal transformação, serão ressaltadas exigências sociais e políticas da democratização da universidade, bem como a necessidade de se oferecer, para a formação docente do ensino básico, uma proposta curricular alinhada com a democratização de saberes e com a diversidade que se faz representar na sociedade brasileira, potencializando a capacidade de intervenção dos(as) futuros(as) professores(as) no combate à discriminação e preconceitos raciais, como forma de ampliar as condições de acesso da população negra ao ensino superior, via fortalecimento da escola pública.

2.1-A Universidade no Brasil: origem e principais reformas

Façamos, então, uma breve incursão na história da universidade no Brasil, “resultante de séculos de colonialismo e dependência econômica, política e cultural” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.127), visto que questões do passado podem refletir na atual conjuntura enfrentada pelas Ifes que, assim como outras instituições, vêm sendo alvo das

⁴ Na obra “A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre as relações raciais e projeto de Estado-Nação” de Marcelo J. P. Paixão, Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2014, é possível encontrar uma ampla abordagem sobre a temática. O autor faz uma reflexão sobre as bases ideológicas que alicerçaram o modelo de desenvolvimento no Brasil a partir dos anos de 1930. A obra evidencia que importantes intelectuais do denominado pensamento social brasileiro, como por exemplo, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque, apesar de reconhecerem a existência de fortes disparidades nas condições de vidas de brancos, negros e mestiços de diferentes matizes, não questionaram os padrões racialmente hierárquicos nos quais se assenta a sociedade brasileira. De acordo com Paixão, para repensar um novo ciclo de desenvolvimento socioeconômico no Brasil fundado em parâmetros menos desiguais, faz-se necessário refletir criticamente sobre a construção ideológica herdada do período anterior, ancoradas em correntes hegemônicas que tratam como normais as desigualdades inter-raciais a partir da convergência das linhas de cor e classe social.

pressões sociopolíticas e econômicas de um sistema capitalista e uma política neoliberal em ascensão, sendo levada a provocar mudanças em sua estrutura.

No Brasil, a origem da universidade ocorreu em meio à resistência social e política, pois apesar do desejo dos jesuítas para a sua implantação desde o século XVI, esta encontrava uma forte barreira no rei de Portugal que proibia qualquer ação que pudesse conduzir a colônia para a independência tanto cultural quanto política. Sendo assim, a Coroa portuguesa estimulava a elite da época a estudar nas universidades europeias. No entanto, em 1808, ano da vinda da Família Real para o Brasil, foram criados o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar do Rio de Janeiro, que posteriormente tornar-se-iam as faculdades de Medicina, dando-se assim, o início do ensino superior brasileiro e, mais tarde, corroboraram para a instalação de dois centros médicos-cirúrgicos nas cidades supracitadas, ponto de partida para a constituição das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da UFBA.

É oportuno observar que, a vinda de boa parte da corte portuguesa para o Brasil trouxe consigo, também, vários problemas médicos e sanitários para se somarem aos, aqui, já existentes e, sem condições de demandar a vinda de especialistas de Coimbra, devido à presença ostensiva das tropas de Napoleão, a solução foi instituir escolas capazes de profissionalizar dentro da própria colônia, provendo-a de cirurgiões. Contudo, a diplomação em medicina continuaria reservada a Coimbra, demonstrando que o interesse de Portugal era continuar com controle, não só político, mas também intelectual (SANTOS, 2009).

Em 1810, foi instituída a Academia Real Militar onde, mais tarde, foi implantado o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ. Já os cursos jurídicos foram criados em 1827, porém só foram instalados nas cidades de Olinda e São Paulo no ano seguinte. É importante salientar que tais cursos passaram a ter papel determinante na formação das elites e, além disso, tornaram-se provedores de membros para a assembleia e para o governo não só da província, como também para o governo central (FÁVERO, 2006).

Os jesuítas não eram os únicos que almejavam a criação da universidade no Brasil, várias tentativas foram imputadas durante os períodos colonial e monárquico, mas sem lograrem êxito, restando ao país contar apenas com escolas superiores. A verdade é que só a partir da década de 1930, o cenário da educação superior começa a dar sinais de avanço. Período em que foi instituída a Universidade de São Paulo (USP). Segundo a história oficial é eleita como a fundadora da universidade brasileira, no que diz respeito a um projeto

acadêmico e institucional pleno. “Apesar de baseada em um modelo exógeno transplantado, muitos autores concordam que a USP foi a primeira universidade no Brasil, criando um paradigma nacional de instituição universitária no seu sentido mais completo e preciso” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 132). Foi, também, nessa época que a sistemática de autorização e reconhecimento de instituições e cursos foi implementada, conferindo condições para o governo federal regular e controlar a expansão do setor.

Apesar de não ser a intenção tratar do surgimento das diversas universidades no Brasil, é válido, aqui, mencionar também a criação da Universidade do Distrito Federal em 1934, neste caso, por dois motivos: o primeiro, pela controvérsia quanto à primazia da criação da primeira instituição superior com o status de universidade, uma vez que vários autores, diferentemente do que foi relatado acima, afirmam que a esta caberia o referido mérito de universidade realmente brasileira, fundada pelo pedagogo e filósofo baiano Anísio Teixeira. A outra razão ocorre pelo o empreendimento deste notável intelectual que, durante o seu mandato como Secretário de Educação do Distrito Federal, convocou nomes da cultura nacional, a exemplo de: Villa-Lobos, Sérgio Buarque de Holanda, Oscar Niemeyer, dentre outros para pensar de que maneira seria possível aplicar os princípios da educação democrática no ensino universitário.

A partir daí, surgiu um modelo novo de universidade caracterizado por Almeida Filho (2007, p. 220) como um “período inegavelmente rico, no qual muitas ideias se concretizaram”. Entretanto, tal projeto foi suprimido, visto que a ideia de uma educação democrática nesta esfera de ensino não agradou ao então presidente Getúlio Vargas. Anísio Teixeira foi acusado de socialista, exonerado do cargo, chegando a ser ameaçado de prisão, levando-o a se refugiar no interior da Bahia.

Eventos como esses podem demonstrar a “transferência” do domínio político e intelectual da alçada de Portugal para a elite nacional. Entretanto, as aspas no termo transferência tem a intenção de relativizá-lo, uma vez que durante muito tempo, quiçá até a atualidade, a força da influência europeia faz-se presente, a exemplo disso tem-se o modelo institucional e pedagógico de natureza escolástica da Universidade de Coimbra que foi copiado na rede de universidades instaladas no Brasil após a era Vargas. De tal maneira, importaram-se não somente modelos e concepções de ensino, mas também valores, crenças e simbologias. De acordo com o pensamento de Anísio Teixeira (1998, p. 94), “todo o passado brasileiro era conservado em cultura estrangeira. A alienação não é uma figura de retórica,

mas, uma realidade. Educaram-nos em uma cultura diversa da local.”, refletindo um desvio do objetivo da educação que seria o de formar a consciência nacional.

Outro evento ocorrido na década de 1930 que representou significativas mudanças foi a Reforma Francisco Campos, primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, que apontou, por meio de decretos, as razões para a reforma que havia elaborado, a qual implementava alterações nos vários níveis de ensino (secundário, superior e comercial) no Brasil com forte viés centralizador. Nesta perspectiva, Fávero assinala:

Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006, p. 23).

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, onde em seu artigo 1º ficava explicitado o papel do ensino universitário: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em qualquer domínio do conhecimento humano; habilitar ao exercício de atividades que requerem um preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade.

O estatuto iria dispor, também, sobre outras importantes questões, como: a integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária, a cátedra e, ainda, sobre a autonomia da universidade, embora de maneira relativa, começou a abrir espaço para a sua futura consolidação. Vale mencionar que no contexto da época, sob o comando do Governo Provisório, o país contava com uma política autoritária, logo de tendência centralizadora. Conforme Luiz Antônio Cunha assevera (2004, p. 801): “No que diz respeito ao setor público superior, a atuação varguista foi predominantemente de caráter controlador”.

Em 1961, a LDB viria conferir à universidade autonomia didática, financeira, disciplinar e administrativa, tornando-a mais forte. Já em 1968, foi instituída pela Lei nº 5.540/1968 a reforma universitária que iria promover uma grande reestruturação e modernização tanto acadêmica, quanto administrativa nas universidades brasileiras. Neste episódio, o papel da mobilização estudantil foi relevante com a promoção de seminários e

debates dentro das universidades, bem como a ida às ruas para reivindicar soluções para graves problemas da educação brasileira. “É nesse contexto que a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa [...] fica clara a posição dos estudantes, através da UNE [União Nacional dos Estudantes], de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias” (FÁVERO, 1994, p. 150 -151).

Contudo, é importante mencionar que segundo Paula (2009), com o golpe militar de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos(as) professores(as) mais progressistas interessados(as) na reestruturação da universidade foram distorcidas e absorvidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e pelos consultores norte-americanos responsáveis pelo auxílio na reforma das universidades brasileiras. Assim, depois dos acordos MEC/USAID (*United States Agency for International Development*) de 1965 e 1967, e do Relatório Acton de 1966 a universidade brasileira passou a sofrer forte influência do sistema norte-americano de ensino.

Dessa maneira, a Lei nº 5.540/1968 responsável pela Reforma Universitária de 1968 trouxe em seu bojo o princípio da racionalidade, assentada na lógica tecnicista e empresarial em torno de critérios, como: eficácia, eficiência e produtividade. O processo educacional associado à produção de uma mercadoria e à relação de custo-benefício. Dentre algumas características da reforma, estão: estímulo às parcerias entre a universidade e o setor produtivo, implantação do sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação. Destacaram-se, ainda, a extinção da cátedra e a expansão do ensino superior, graças à ampliação do número de vagas nas universidades públicas e o crescimento da rede privada (PAULA, 2009).

Para Almeida Filho (2007), a Reforma de 1968 foi incompleta e nociva em seu resultado final, uma vez que manteve o que havia de pior no antigo regime, trazendo apenas o que havia de menos relevante do já testado modelo flexneriano⁵, o que acarretou problemas tanto para o modelo de formação, quanto para a estrutura institucional. Apesar de as cartas da

⁵ Esse modelo, conhecido como Reforma Flexner, foi idealizado por Abraham Flexner (1910-1920) nos Estados Unidos da América, cuja ênfase inicial do seu relatório era no âmbito da área de saúde, porém suas ideias contribuíram para reajustar o sistema superior do referido país. Dentre suas recomendações, destaca-se a introdução do modelo de formação por ciclos dividido em dois níveis: *college* (pré-graduação) podendo ser *major* – área de concentração principal, ou *minor* - concentração em área complementar, tendo duração de quatro anos e com conteúdos gerais e básicos, de caráter terminal, não profissionalizante. Os egressos recebem título de bacharel em ciências, artes ou humanidades, pré-requisito para ingresso no ciclo seguinte, *Graduate School* – programas de graduação profissional distribuído em Master - acadêmico ou profissional, e nos doutorados (BARRETO, 2013).

UNE já preconizarem um formato curricular interdisciplinar e os colégios universitários, prevaleceu o modelo inspirado na reforma de Cabanis (1808), baseado no regime vocacional e linear de formação que defendia o racionalismo cartesiano do conhecimento, a pedagogia analítica, a apologia da tecnologia e o dispositivo de faculdade (ALMEIDA FILHO, 2007; 2012).

2.2 A Educação Superior no Brasil: uma perspectiva de democratização

Em novo contexto político, econômico e social, na década de 1980 ressurgiu o princípio de racionalidade instrumental para as universidades, principalmente para as públicas. Essas instituições foram caracterizadas como improdutivas e onerosas pelos governos, sendo levadas a dar conta de sua produtividade. Desta forma, “tenta-se inserir as universidades na lógica racionalizadora do capital, vinculando-as ao mercado, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento destas instituições” (PAULA, 2009, p.78). Foi nesta época que ocorreu um crescente processo de “macdonaldização” do ensino – oferta de filiais “empacotadas” de instituições de Ensino Superior (IES) ou cursos superiores em outro país - sobretudo no setor privado para atender às necessidades do mercado (MOROSINI, 2006). Segundo a análise de Chauí (2003), faz-se necessário exigir que o Estado não encare a educação como um gasto público ou um serviço, mas como um investimento social que não se constitui em privilégio, e sim em direito como forma de atribuir à universidade uma nova perspectiva.

No final dos anos 1990, o crescimento da rede federal de ensino aconteceu por iniciativa das universidades públicas. Novos cursos foram criados, ampliando o quantitativo de vagas nas Ifes, porém tal iniciativa foi realizada antes mesmo de se obter os recursos financeiros e matérias necessários para a consecução da expansão, o que só iria ocorrer posteriormente. Dessa forma, caracterizando-se como uma reforma dotada de autonomia, porém sem apoio.

Com a necessidade de colocar o Brasil em níveis comparáveis aos das nações desenvolvidas, em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) tinha como projeto elevar de 10,0% em 2007 para 30,0% em até 2010 o número de jovens matriculados no ensino superior. Diante da impossibilidade de auferir tais resultados com base

na iniciativa privada, o MEC centralizou seus esforços para o crescimento da universidade pública como meio de elevar a condição de desenvolvimento do país. Assim, outro momento de expansão ocorreu no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cuja principal característica foi a interiorização das Ifes, contemplando exigências regionais há muito tempo reivindicadas. Contrariamente à expansão anterior, as iniciativas eram tomadas pelo Governo Federal, com o mínimo de respeito à autonomia das Ifes. Nesse caso, os recursos foram alocados paralelamente à ampliação dos cursos, ou seja, na contratação de docentes e no cumprimento das demais necessidades decorrentes do processo de crescimento. O resultado desse investimento foi a criação de dez universidades federais, além de 48 novos *campi* em 2004 (BARRETO, 2013; CATANI *et al.*, 2006; UFBA, 2010b).

Dando continuidade ao projeto de investimento na educação superior, em 24 de abril de 2007 pelo Decreto nº 6.096 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), trata-se de um programa de ampliação física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior. Tal iniciativa, concebida com o objetivo de duplicar o número de vagas públicas oferecidas nesse nível de ensino, contava com um orçamento de sete bilhões de Reais para serem investidos dentro de um prazo de cinco anos. Para implementação desse programa ocorreram formação de grupos de trabalho, seminários locais e nacionais com estudantes, docentes e servidores(as), bem como, reuniões com a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), processo caracterizado como mais democrático em relação às expansões anteriores e com alocação de recursos realizada antes da ampliação das vagas.

O Reuni, de acordo com o referido decreto, em seu artigo 1º, traz como meta “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Apresenta como diretrizes, além do aumento de matrículas, principalmente no noturno, criação de novas arquiteturas curriculares de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; programas de inclusão social e assistência estudantil, articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica, dentre outros mecanismos que conduzam à expansão do sistema superior de ensino.

Cabiam às universidades apresentarem propostas comprometendo-se com metas de eficiência, como: atingir uma taxa de 90,0% de conclusão média final dos cursos presenciais de graduação e uma relação de 18 alunos(as) para cada docente. É importante dizer que a

adesão ao programa foi facultativa, no entanto, na época, as 54 universidades federais existentes aderiram ao Reuni. Vale observar também que, concluído o prazo do programa, a matriz de distribuição dos recursos financeiros seria alterada, podendo, a depender do quantitativo de adesão das Ifes, gerar uma menor participação para aquelas unidades que não fizessem parte do programa.

Entretanto, o Reuni não ocorreu sem polarizar-se entre aqueles(as) que o defendiam e os(as) que declaravam resistência ao processo. Houve grande oposição por parte do movimento estudantil, chegando ocorrer invasões em algumas reitorias. Pesquisadoras como Léda e Mancebo (2009) consideram que as consequências dessa proposta governamental poderiam aprofundar o quadro de precariedade em que se encontravam várias Ifes, além de comprometer a qualidade de ensino e intensificar a exploração do trabalho docente. Outro agravante seria a forma de repasse de verbas vinculada à assinatura de um contrato de metas a serem alcançadas dentro dos prazos estabelecidos.

É válido salientar que até a reforma das universidades federais brasileiras de 2008, o desenho curricular da educação superior no Brasil contava apenas com o modelo de influência vocacional, organizado em cursos de graduação: bacharelados, licenciaturas, habilitações, cursos profissionais de curta, média e longa duração, residência e pós-graduação: *lato sensu* e *stricto sensu*. Entretanto, de 2008 até 2013, em 18 Ifes, incluindo nesse número as duas universidades federais criadas na Bahia em 2013, a arquitetura curricular passou a viabilizar uma formação humanística, menos especializada a partir do Reuni, com a criação do Bacharelado Interdisciplinar (BI). Cabe observar que algumas dessas Ifes convivem com os dois modelos de estrutura curricular (BARRETO, 2013). Ademais, foram abertos cursos noturnos e houve, também, o aumento dos cursos de graduação, assim como a ampliação dos programas de pós-graduação.

Assim, na reestruturação da graduação de 16 Ifes, à exceção da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como na criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), o regime de formação por ciclos, influenciados pelo modelo proposto na reforma Flexner e no Processo de Bolonha⁶, passou a fazer parte da estrutura curricular dessas instituições, assim organizado: o primeiro

⁶ Modelo unificado europeu estruturado em três níveis: o primeiro de formação geral, os egressos recebem título de bacharel em ciências, artes ou humanidades que serve de pré-requisito para ingresso no ciclo seguinte, que são os cursos profissionalizantes tradicionais e, introduz o mestrado profissional (para área tecnológica e de serviços), 1 a 2 anos, etapa prévia do terceiro ciclo: doutorado de pesquisas, 3 a 4 anos para formar pesquisadores e docentes (BARRETO, 2013).

ciclo de formação geral, com titulação em bacharel em ciências, artes ou humanidades que serve de pré-requisito para ingresso no ciclo seguinte, nos Cursos de Progressão Linear (CPL), ou se preferir, o(a) estudante pode seguir diretamente para a pós-graduação. Com a implantação do BI tem-se em vista uma formação pautada na epistemodiversidade, na multiculturalidade, na autonomia da pedagogia e na etnodiversidade. Intenciona-se ainda, proporcionar uma maior integração da graduação com a pós-graduação, conferindo ao(à) estudante o direito de passar, de fato, pela universidade antes da escolha da profissão. Atualmente, das 63 universidades federais, 18 implantaram o Bacharelado Interdisciplinar, mas somente nas Universidades Federais do ABC, do Pará e do Sul da Bahia o acesso passou a ser apenas por meio desse curso (ALMEIDA FILHO, 2012; BARRETO, 2013).

2.3. A Universidade na Contemporaneidade: desafios e possibilidades

As políticas de inovação da educação superior brasileira implementadas a partir da década de 1990, sobretudo no início dos anos 2000, refletem as transformações pelas quais a sociedade vem passando, influenciadas por eventos como a globalização, os avanços tecnológicos, as demandas de mercado, assim como a crescente pressão dos movimentos sociais pela democratização do acesso e equidade. Nessa perspectiva, a universidade que esteve, durante muito tempo, voltada para si, com um viés fortemente positivista, vem sendo impulsionada a abrir-se para se adequar aos interesses da sociedade.

Sabemos que, na atualidade, o conhecimento tem desempenhado papel determinante frente às oportunidades de emprego e ao nível de remuneração dos indivíduos. Portanto, ao promover a equidade na educação, promove-se a equidade social, pois os insucessos provenientes da vida escolar podem repercutir, sobremaneira, na convivência social, desde as relações interpessoais até as desigualdades socioeconômicas mais profundas.

De acordo com Chauí (2003), pensar uma universidade sob uma nova perspectiva da formação e da democratização requer uma centralidade no reconhecimento da função social da educação, implicada com o desenvolvimento da sociedade. Para a autora, faz-se necessário, entre outras medidas, tomar a educação superior como um direito do cidadão, logo

universal⁷, e defender a universidade pública, não só pela capacidade de absorver as classes mais populares, mas também pela firme recusa de privatização dos conhecimentos, evitando que um bem público tenha apropriação privada.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2008) a universidade tem se defrontado com três crises: a primeira, a crise da hegemonia; fruto das contradições entre as funções tradicionais desempenhadas por esta instituição e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. Segmentada entre a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, direcionadas à formação das elites desde a Idade Média europeia e a formação de mão de obra qualificada demandada pelo desenvolvimento capitalista, que exige a criação de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentáveis. Assim, face à impossibilidade da universidade cumprir cabalmente funções tão opostas, o Estado e os agentes econômicos buscaram, fora dela, meios para solucionar o problema. Configura-se, então, a crise hegemônica, em que a universidade perde a exclusividade e o domínio único para atuar no ensino superior e na produção do conhecimento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

A segunda crise, denominada de crise de legitimidade apresenta uma contradição entre a hierarquização de saberes especializados através da restrição de acesso, da credenciação das competências e as exigências sociopolíticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. A terceira contradição: a crise institucional, resultado da divisão entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivo da universidade, bem como a crescente pressão para submetê-la aos critérios de eficácia e produtividade à maneira empresarial (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Apesar de as três crises estarem interligadas e, portanto, devam ser combatidas conjuntamente, por meio de vastos programas de ação gerados, não só dentro, mas também fora da universidade, aqui, ganhará relevância a discussão sobre a crise de legitimidade. A referida crise acontece sempre que dada condição social deixa de ser aceita de maneira consensual pela coletividade. A universidade passa a ser questionada e pressionada pela sociedade civil a incorporar, em sua função social, mudanças que tornem o acesso a ela, algo

⁷Conforme Censo da Educação Superior/Inep (BRASIL, 2014c), a taxa líquida de escolarização da população de 18 a 24 anos neste nível de ensino em 2001 era de 9,8% e, em 2012 progrediu para 15,1%. Entretanto, esses dados demonstram que, apesar dos avanços alcançados nos primeiros anos do século XXI, o acesso à educação superior, ainda, apresenta números insuficientes para atender à demanda, portanto distante de se concretizar como um direito universal.

mais justo. Nessa conjuntura, em 2004 o Projeto de Lei nº 3.627 (BRASIL, 2004c) instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais.

No entanto, tal medida não ocorreu consensualmente, gerou muita polêmica, e foi o resultado da organização e atuação das entidades estudantis e dos movimentos sociais em prol de uma educação que não seja privilégio de poucos, mas que se configure em um direito material de todos. As discussões em torno da democratização do acesso às universidades públicas permanecem acentuadas, especialmente no âmbito das políticas de expansão de vagas, conforme argumentado anteriormente neste texto, e em função da ampliação condicionada a mecanismos de seleção e diversificação do ingresso.

As discussões se polarizam, de um lado; pela defesa da educação para todos assentada no princípio liberal da universalidade, em que todos os níveis educacionais estariam disponíveis a todos(as), independentemente de origem socioeconômica ou cultural, esquecidas as diferenças individuais, condicionado apenas à questão da meritocracia. Concepção que ganhou força a partir dos anos de 1960 quando ocorreu, simbolicamente, a queda dos muros da universidade, sendo Maio de 1968 uma data que representa a chamada da sociedade para um direito que lhe assistia, mas constantemente negado pela instituição. Momento em que há grande repercussão dos debates em torno da democratização da educação, de oportunidades, de vagas e de carreiras. De outro lado, para alguns/algumas, a ideia de efetiva democratização do acesso perpassa pela equalização das diferenças sociais, econômicas e etnicorraciais, baseada no fundamento de que para haver igualdade, deve-se oferecer tratamento diverso para aqueles(as) que estão em situação de desigualdade. (ALMEIDA FILHO, 2007; FRANCO, 1985).

2.3.1 Equidade na Educação Superior: ações afirmativas

Etimologicamente, o termo equidade vem de *aequitas* (latim), derivado de *aequus* (igual, equitativo). Segundo Aristóteles, a equidade corresponde à justiça em sentido amplo e, a legalidade, à justiça, em sentido mais estrito. Assim, "tudo o que é iníquo é ilegal, mas nem tudo que é ilegal é iníquo" (ARISTÓTELES, 1996). O autor, ainda, adverte que o injusto é iníquo; logo o justo é equitativo.

Nesta direção, os conceitos de igualdade e equidade serão vistos como princípios balizadores de lutas, ações e políticas públicas para alcançar a justiça social. Importante sublinhar que, se todos(as) são tratados pelo Estado de maneira igual, a desigualdade prevalece. Sendo assim, aqueles(as) que, por contingências sociais, econômicas e/ou culturais tiveram menos oportunidade de acesso à educação e a construção do saber especializado, permanecerão em desvantagem. Podemos dizer, portanto, que cessar a iniquidade e a desigualdade deve se constituir em uma meta a ser percorrida em favor da construção de uma sociedade humanizada. De acordo com Barbosa,

[...], em lugar da concepção “estática” da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade (BARBOSA, 2003, p. 19).

Dessa maneira, o enfrentamento às desigualdades deve ir além do conceito formal de igualdade, em que as mesmas sejam avaliadas não apenas no âmbito da distribuição da renda, mas pelo reconhecimento das identidades. Faz-se necessário, portanto, uma ampliação desses conceitos, levando em consideração que, muitas vezes, a posição social ocupada pelo sujeito também está relacionada às questões de raça, etnia, cor, gênero, geração e/ou sexo.

Conforme apresentado anteriormente, nos anos de 1990 foram incrementadas mudanças no cenário da educação superior no sentido de democratizar o seu acesso, momento em que o país passou por um intenso processo de privatização. Movimento que ocorreu frente à necessidade de extensão do setor e às vantagens concedidas pelo governo, como a renúncia fiscal, para a ampliação de vagas e abertura de novos cursos. No entanto, a solução encontrada pelo Estado naquele momento, diante da sua incapacidade de investimento no setor público, não seria suficiente para reduzir as desigualdades, com efeito a alcançar a equidade no referido segmento de ensino, devido, dentre outras questões, ao alto valor das mensalidades cobradas, bem como o caráter segregador dos processos seletivos.

O resultado dessa ação foi a forte mercantilização do setor, fruto de uma política neoliberal, o tímido incremento do acesso das classes populares à educação superior e a manutenção da exclusão histórica de determinados grupos sociais, como os negros e os

indiodescendentes. Para Souza (2001, p. 17), a “democratização de oportunidades educacionais no ensino superior confundiu-se com a mera e atropelada massificação de matrículas, com todo o cortejo de inconveniências”.

Na contramão dessa conjuntura, que perdurou até os primeiros anos do século XXI, apesar de nos anos de 1990, o Estado já ter reconhecido a existência do racismo⁸ no Brasil, sob forte pressão dos Movimentos Sociais Negros, políticas públicas afirmativas foram implementadas na educação superior pública, no sentido de “buscar corrigir distorções sociais, garantindo a equidade de direitos a grupos social e historicamente discriminados” (SANTOS, 2009, p. 53).

Nascimento e Nascimento (2000, p. 18) assinalam que “mais do que a rejeição da cor da pele de um povo, o racismo se constitui na negação da história e da civilização desse povo [...]”. No Brasil, diante de um quadro em que as diferenças de oportunidades entre brancos(as) e negros(as) vinham se apresentando em proporções abissais nos diversos segmentos sociais, onde os(as) primeiros(as) estavam em constante posição de privilégio, enquanto os(as) últimos(as), em sua maioria, ocupavam os lugares marginais da sociedade, a efetivação de medidas que visassem a estabelecer uma igualdade, para além da formal, constituiu-se em estratégias capazes de favorecer a inclusão social de grupos em situação de vulnerabilidade.

No entanto, é importante mencionar alguns dos dispositivos legais do regimento brasileiro que, se não na prática, ao menos na teoria, assumem direta ou indiretamente uma educação voltada para a igualdade de oportunidades e para a equidade social. Contudo, diante de uma configuração nacional de democracia racial⁹ em que “[...] as abordagens passam a restringir-se às relações [entre grupos] raciais, sempre tidas como harmônicas, como se a dimensão racial operasse em uma esfera desconectada das demais dimensões da vida social e econômica” (JESUS, 2010c, p. 263) e, portanto, numa área de suposta ausência de racismo, pouco se tinha avançado, no sentido legal, em prol da equidade, passando, até os primeiros anos do século XXI, ao largo da política racial na educação superior.

Com a reabertura política e a redemocratização do país nos anos de 1970 e 1980, foram colocados em relevo os debates das associações educacionais que ambicionavam a

⁸ Para a compreensão do termo racismo, apoiamo-nos em Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) ao afirmar que a significação do vocábulo configura a legitimação das diferenças sociais a partir das diferenças biológicas. O racismo constitui-se quando a ideia de superioridade ou inferioridade cultural de povos, grupos ou etnias é definidora das desigualdades.

⁹ Em 1933 foi publicada a obra *Casa-grande e senzala*, de grande repercussão, do autor Gilberto Freyre, que preconizava uma ideia positiva da mestiçagem no Brasil, levantando a bandeira da “democracia racial brasileira” em nome de uma convivência pacífica e de uma sociedade, teoricamente, não racista.

qualidade e o acesso de todos(as) à educação. Vale ressaltar nesse contexto, a luta pela igualdade racial e pelo fim do racismo capitaneada pelos Movimentos Negros, sobretudo, a partir dos anos de 1980. Mais tarde, a lei maior do país, a Constituição Federal de 1988, reservaria um capítulo específico para educação. O artigo 205 traz:

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

Baseada no princípio do direito universal à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, também, apresentou inovações significativas em todos os níveis de ensino, envolvendo temas como gestão, financiamento e formação. Essa lei, assim como a Constituição Federal de 1988, preconiza o ideal de igualdade e acesso universal à educação.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...] (BRASIL, 1996)

A Constituição Brasileira (1988) deixa evidente a condição de igualdade atribuída a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as), “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza” (artigo 5º) e, portanto, o direito à igualdade de condições ao acesso à educação. Mas, como estabelecer a igualdade material, sem levar em consideração o universo de diferenças no acesso às oportunidades? Apesar de o racismo ser repudiado no artigo 4º da CF de 1988, ela deixa de fora, no que se refere às questões etnicorraciais, a condição aristotélica de que para haver igualdade, faz-se necessário oferecer um tratamento desigual para aqueles que se encontram em situações desiguais. Contudo, se por um lado, a lei magna não traz formalmente expressa essa condição, por outro, o ordenamento jurídico brasileiro oferece respaldo para a adoção das ações afirmativas¹⁰. Santos afirma:

¹⁰ “Medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento,

[...] o artigo 7º, inciso XX, trata da questão de gênero e de mercado de trabalho, mediante incentivos específicos. O artigo 38, inciso VII, por sua vez, determina que a lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiências. E em 1995 a Lei 9100/95 obrigou que ao menos 20% dos cargos eletivos municipais fossem reservados às mulheres. É a chamada Lei das Cotas que deve ser somada aos Programas de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal [á] adoção de cotas para Afro Descendentes nas Universidades (SANTOS, 2009, p.55).

Ainda de acordo com Santos (2009, p. 64), outro evento na história da legislação do país indica que a adoção de cotas não é algo inédito. Durante o regime militar, foi decretada a Lei 5.465/1968, conhecida como Lei do Boi, conforme a autora nos expõe: “Tal lei estabelecia que as escolas agrícolas secundárias e de ensino superior nas áreas de agricultura e veterinária deveriam reservar 50% das vagas para os filhos de fazendeiros ou trabalhadores rurais desde que estes residissem em áreas rurais”. Ademais, a lei previa que 31% das vagas fossem destinadas aos trabalhadores rurais e proprietários cujos filhos morassem em cidades e vilas que não contavam com escolas secundárias.

Portanto, o tratamento diferenciado para atender as peculiaridades de certo grupo social por meio da reserva de vagas constitui-se em uma realidade não tão recente, entretanto estabelecer um recorte racial nesse contexto continua sendo alvo de insatisfação por uma parte da sociedade brasileira. Essa atitude pode demonstrar a dificuldade de aceitação, por aqueles(as) que detêm privilégios, de políticas que corrijam as distorções socioeconômicas as quais foram submetidas determinados grupos em função da sua cor.

O debate sobre a necessidade de implantação de ações afirmativas se intensificou com o objetivo de os negros terem acesso preferencial à educação superior pública a partir da *III Conferência Internacional contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, que ocorreu no segundo semestre de 2001 em Durban, na África do Sul. Foi nessa conjuntura que, de acordo com Guimarães (2009, p. 28), “o governo se viu diante da necessidade de admitir a adoção de políticas afirmativas para sua população [...]”, de maneira oficialmente programada, como objeto de políticas de Estado, uma vez que já havia um corpo discursivo sólido em torno da questão que justificava sua pertinência tanto cultural, quanto socioeconômica.

bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (BRASIL, 1997).

Nesta perspectiva, o Brasil seguiu produzindo avanços e, três meses após a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Em maio de 2004, foi instituído o Sistema Especial de Reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições federais de educação superior.

A criação das cotas para negros nas universidades públicas gerou inúmeros conflitos nos mais diversos segmentos da sociedade, entre eles: intelectuais, mídia e estudantes. Opositores e defensores debatiam, pondo em xeque a condição de harmonia racial vivida pelo país. Várias questões foram objeto de polêmica, que perpassavam de um modo geral, pelo conceito de raça¹¹, definição dos beneficiários da política, pelo argumento da queda da qualidade de ensino, até a questão do mérito, como condição única para o acesso à educação superior.

Em relação ao mérito, emerge a necessidade de recontextualização do conceito. Nesse sentido, o mérito deve ser avaliado a partir da capacidade de superação dos estudantes face aos obstáculos encontrados e ao empenho despendido, ainda que o resultado alcançado não seja o mesmo daqueles que se encontravam em melhores condições. Desse modo, alguns/algumas pesquisadores(as) defendem que os(s) estudantes de minorias étnicas ou sociais devem ser incluídos(as) na educação superior respeitando a mesma proporção que existem na sociedade; enquanto que outros(as), diante da presença de uma hierarquia social e econômica das profissões que, ao longo da história, configurou na universidade, apoiam a inclusão igualitária nos cursos considerados de maior prestígio social (MOEHLECKE, 2004).

Apenas em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas, reiterando a manutenção das decisões dos conselhos universitários. Em seguida, o Congresso Nacional aprovou uma lei que assegurava a manutenção das cotas nas universidades públicas federais. Em agosto do mesmo ano, a presidenta da República Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/2012 que estabelece cotas de, no mínimo, de 50% das vagas nas então 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia para

¹¹ O conceito de raça utilizado neste texto em nada se relaciona com a acepção estabelecida no século XVIII, hoje superada, que fazia referência à biologia. No entanto, cabe ressaltar que o termo é comumente usado pela sociedade, como sinônimo de determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo e traços fisionômicos, que “influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004a). Assim, apoiamo-nos no conceito sociológico analítico “que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social” (GUIMARÃES, 2003). Raça como um processo de construção política e sociológica.

estudantes que tenham realizado todo o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012; SANTOS, 2013).

Essas vagas são subdivididas, metade destinada aos estudantes oriundos de família com renda bruta familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes cuja renda familiar ultrapasse a um salário mínimo e meio. “Em ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.711/2012 padronizou as diversas medidas adotadas em mais de 50 instituições federais que, desde 2004 implantaram o sistema de cotas para estudantes provenientes de escola pública, negros e indígenas (SANTOS, 2013, p. 9 - 10). A partir de 2013, as instituições federais ficaram obrigadas a reservar, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas no referido ano. “A implantação das cotas ocorrerá de forma progressiva ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal” (BRASIL, 2012).

Além das demais variáveis, tais como: econômicas, sociais e legais, que podem justificar a adoção de políticas de ações afirmativas, a questão histórica se faz imperiosa. As populações negra e indígena foram marginalizadas e discriminadas, durante muito tempo, alijando-as do acesso a bens tanto materiais, quanto simbólicos. O reconhecimento dessa conjuntura como um dos elementos estruturantes das desigualdades sociais estabelecidas na educação e no mercado de trabalho no país tem concorrido para a efetivação de políticas públicas voltadas à reparação e inclusão social, com vistas a garantir a igualdade de oportunidades.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004a, P. 3).

Cabe salientar que as ações afirmativas não se resumem à política de cotas. Além de garantir a entrada de jovens negros(as) e indiodescendentes, faz-se necessário, também,

continuar estabelecendo e avaliando medidas que visem à permanência e ao sucesso nos estudos destes novos estudantes. Conforme Garrido (2012, p. 12),

Qualquer que seja a IES que tenha como meta ultrapassar a formação técnica, ela deve se preocupar com todos os aspectos que possam exercer influência sobre o cotidiano dos estudantes, durante o período de sua formação. Currículo, formação docente, perfil do alunado, ambiente acadêmico, são alguns dos diversos elementos passíveis de análise, com vistas a trazer subsídios que auxiliem a criar condições adequadas aos fins educacionais.

2.3.2 Democratização da Universidade: um olhar para a escola pública

Para muitos(as) estudiosos(as), como: Sampaio; Limongi; Torres (2000), Catani; Hey; Gilioli (2006) e Chauí (2003), o funil das desigualdades na educação se estabelece na educação básica. Assim, a democratização da educação superior será algo inviável, sem que antes haja, portanto, a promoção do fortalecimento dos graus que o antecede, em especial, o ensino médio. “[...] é neste nível de ensino que se definem as possibilidades de ingresso dos jovens nos diferentes estabelecimentos de ensino superior no país” (SAMPAIO *et al.*, 2000, p. 55). Segundo Catani *et al.* (2006), a democratização da educação superior circunscreve-se à ampliação do acesso, tendo a equidade prejudicada tanto pela qualidade nos ensinos fundamental e médio, quanto pela permanência na educação superior, seja pela condição econômica, social ou cultural.

É importante refletir, pois, sobre o efetivo papel da universidade no sentido de fortalecer o ensino fundamental e o ensino médio. Conforme Boaventura Santos (2008), a reconquista da legitimidade da universidade perpassa por cinco áreas, a saber: acesso; extensão, pesquisa e ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública. Para o autor, entre as ideias-mestras pelas quais se deve pautar o acesso, reside a ideia de que nos países onde boa parte da discriminação no acesso à universidade se assenta nas barreiras estabelecidas no nível do ensino básico, cabe à universidade promover parcerias pedagógicas e científicas com as escolas públicas (SANTOS; ALMEIDA, 2008). Assim, Jesus assinala:

Sabemos que há um canal de reverberação muito eficiente que repercute os problemas do ensino fundamental no ensino superior e vice-versa. Há um clamor crescente de que as pesquisas desenvolvidas pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* deixem de ser apenas sobre as escolas e passem a ser para as escolas, e de que cada vez mais, os/as docentes escolares, como atores, estejam a par do que a “tecnologia educacional” tem produzido. Esta pauta se inscreve em uma agenda mais extensa de ampliação das vagas no sistema público universitário, de inserção da população no ensino superior com a conseqüente quebra do elitismo que persiste no ensino superior brasileiro, ampliação e diversificação da formação seja no campo da profissionalização, no campo científico ou das “humanidades” (JESUS, 2010b, p. 269).

Desse modo, a qualidade e o acesso à educação superior não se assentam apenas nas próprias instituições de educação superior, mas em uma integração com outros graus da educação pública. Nesse sentido, Chauí afirma que:

[...] Sem uma reforma radical do ensino fundamental e do ensino médio públicos, a pretensão republicana e democrática da universidade será inócua. A universidade pública tem que se comprometer com a mudança no ensino fundamental e no ensino médio públicos (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Segundo essa autora, a baixa qualidade nesses níveis de ensino tem conduzido os(as) filhos(as) das classes mais favorecidas para as escolas privadas e, com o preparo de alta qualidade, são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas. Assim sendo, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão sociocultural dos estudantes provenientes de classes populares, que não têm oportunidade de passar da escola pública para a educação superior pública. Só a partir da penetração dos segmentos sociais excluídos da universidade é possível conferir-lhe a designação de universidade social, transformando-a em uma instituição de mobilidade social e inserção política (CHAUÍ, 2003; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2013, do total de alunos(as) matriculados(as) na educação básica do país, 82,8% estão em escolas públicas e 17,2% em escolas de rede privada. Sendo as redes municipais responsáveis por 46,4% a rede estadual atende 35,8% enquanto a rede federal participa com 0,6% do contingente. A partir da implantação de leis e políticas públicas voltadas para a universalização da educação básica, apesar de ainda não se ter alcançado esta meta, hoje em torno de 98,0% aproximadamente, foi possível atingir a uma grande parcela da sociedade que

estava alijada do direito à educação. Dessa forma, a heterogeneidade dentro dos espaços educativos aumentou, bem como a demanda para acesso à educação superior (BRASIL, 2014c).

Contudo, entre a universidade e a escola pública ainda há um distanciamento muito grande, fazendo com que a maioria dos(as) egressos(as) desta, diante das adversidades do caminho, desista de dar sequência à sua formação educacional. “Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, conseqüentemente, concluintes na idade correta” (BRASIL, 2014b, p. 10). Os(As) alunos(as) até conseguem ultrapassar as séries iniciais do ensino fundamental, mas encontram dificuldade para concluí-lo. Assim, o ensino médio acaba apresentando uma defasagem, visto que o(a) aluno(a) concluinte do fundamental é, em potencial, o estudante do ensino médio. Conforme o Inep (BRASIL, 2014b), em 2013 havia 8,3 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio regular, enquanto a estimativa de equilíbrio seria em torno de 10, 4 milhões de alunos(as).

De acordo com Jesus (2010b, p. 270), “o insucesso generalizado, medido pela repetência e reprovações frequentes, em todos os níveis de ensino, está mais diretamente associada a um baixo desempenho dos/as estudantes, em todas as áreas de conhecimento”. Dentre outras variáveis que podem concorrer para o estabelecimento desse quadro, é possível destacar a dualidade do sistema básico de educação, dividido entre estado e município, que nem sempre comungam dos mesmos norteamentos, gerando, muitas vezes, um descompasso entre as duas redes; a baixa remuneração dos(as) professores(as); as condições precárias de trabalho não somente em relação à infraestrutura, mas também devido às relações sociais, bem como a questão da qualificação profissional.

Segundo dados do Inep (BRASIL, 2014b), houve um crescimento no grau de formação do docente da educação básica, que em 2007, apresentava apenas 68,4% com formação superior e, em 2013 esse número atingiu 74,8 % do total do número de docentes. Sendo mais específico, é possível, ainda, constatar que 40,0% dos professores com atuação na educação infantil e 27,6% com atividades nas séries iniciais do ensino fundamental ainda não alcançaram o nível superior de formação. Apesar do evidente incremento, os dados, por enquanto, não traduzem o que preconiza a LDB/1996 no seu artigo 62 ao dispor que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinando um prazo para que todos os professores tivessem nível superior, surgiu uma gama de “pacotes de formação docente” que “vendem” cursos, mas deve-se questionar a qualidade desta e de toda a formação docente. Se eu não tiver uma boa formação, como vou formar bem meu aluno? (SILVA, 2009, s/p).

Vale salientar que, assim como a ampliação das oportunidades de acesso à escola, o acesso dos(as) professores(as) a uma formação superior não implica, necessariamente, a garantia de uma formação de qualidade, capaz de concorrer para a diminuição das desigualdades e a efetiva equidade social. Jesus considera:

A expansão da rede escolar, tão necessária, favoreceu a inclusão de todos os segmentos sociais na educação básica, mas a baixa qualidade dessa educação manteve a iniquidade que a expansão tentou debelar, uma vez que o acesso à escola é essencial, entretanto, o projeto de réplica de escola única revelou que aquilo que é bom para todos, não necessariamente é bom para cada um. A identificação dessa característica excludente do atual sistema de educação se converteu em um apelo para que as diferenças sejam consideradas no interior das unidades escolares e dos sistemas de ensino (JESUS, 2010b, p. 270-271).

Para reduzir as desigualdades sociais, bem como as iniquidades no espaço escolar faz-se condição *sine qua non* criar oportunidades a partir de ações conjuntas, que articulem universidade, Estado e sociedade em prol do reconhecimento e valorização das diferenças. Ademais, consolidar o tripé: expansão, política de reserva de vagas e qualidade da escola pública poderá também fortalecer o processo de democratização do acesso à universidade pública.

2.3.2.1 Universidade e Escola Pública: uma interação necessária através do currículo

Em 09 de janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 foi modificada pela Lei nº 10.639 com a inclusão do artigo 26A, que afirma:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Essa alteração não representa uma fórmula cabal capaz de resolver todos os problemas da educação básica, mas uma possibilidade de reduzir os danos sociais, psicológicos e educacionais sofridos pela população negra ao longo da história. Tal lei constitui-se em um avanço nas políticas de ações afirmativas e de reparação para este nível de ensino, resultado do investimento incansável de muitos anos dos movimentos negros na luta contra a discriminação e o preconceito racial, buscando a valorização da cultura brasileira dos afro-brasileiros e o fortalecimento da identidade por meio de uma educação que privilegie a pluralidade de saberes e valores. Conforme relata a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004 (BRASIL, 2004a, p. 6)¹², “a educação das relações étnico-raciais¹³ impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.”

Em face de uma sociedade multirracial é imprescindível o compromisso da universidade com a escola pública, que deve se firmar, dentre outras formas, pela formação de docentes numa perspectiva que privilegie a diversidade e conceba a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. O Plano Nacional de Implementação da Lei federal nº 10.639/2003 aponta, conforme expresso no §1º artigo 1º, da resolução CNE/CP 01/2004, como uma das atribuições do Ensino Superior: “incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação” (BRASIL,

¹² O Parecer CNE/CP 03/2004 atende aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002 e regulamenta a alteração trazida à lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Este documento, devido a sua importância para esta pesquisa, será abordado com mais detalhes no capítulo 3.

¹³ O conceito da expressão étnico-racial é apresentado no Parecer (BRASIL, 2004a, p.05), onde é afirmado que o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro, ora utilizado “com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos”. Enquanto o termo étnico indica que a existência de tensões nas relações provém não só das diferenças na cor da pele e na fisionomia, mas também da “raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática”. Para ampliação da compreensão deste tema, ver a abordagem feita por Stuart Hall em: Da diáspora. Editora UFMG, 2003.

[s.d.], p. 39). Assinala ainda, dentre outras ações das IES, a dedicação de especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo-lhes formação adequada sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sobre os conteúdos propostos na lei citada.

Para Candau e Moreira (2010, p. 13), “Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”; ou seja, não há como conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. É importante destacar, como salientado no texto do CNE/CP 03/2004, que não se objetiva mudar de um foco etnocêntrico com fortes marcas de raiz europeia para um africano, porém a intenção é ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e socioeconômica brasileira (BRASIL, 2004a, p. 7).

Segundo José Carlos Libâneo (2005) para a Sociologia Crítica não há uma cultura unitária, homogênea; ela abarca diferentes concepções da vida social, respeitando a diferença e a diversidade cultural. Nesse sentido, o currículo não deve estar engessado apenas na seleção e organização de conteúdos. Ele necessita extrapolar a unidade e abrir espaço para um currículo que nasce a partir das significações que os sujeitos fazem de si mesmos e dos outros por meio da troca de experiências. Para tanto é necessário que o educador, na sua formação, possa contar com uma estruturação curricular que privilegie a perspectiva intercultural, valorizando os diferentes grupos culturais presentes na nossa sociedade e, que ofereça ferramentas pedagógicas que servirão de suporte para sua práxis.

Conforme as teorias pós-críticas, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos formativos pelos quais as pessoas se tornam quem são. O currículo entendido como uma questão de saber, identidade e poder. Assim é preciso que os(as) professores(as) estejam atentos às relações de poder que impregnam os vários contextos e cenários em que se constituem os currículos, de modo a realizar as intervenções e mediações positivas necessárias no ambiente escolar (TADEU, 2011). De acordo com o pensamento de Munanga:

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

O currículo mais do que uma estrutura física que elenca uma seleção de conteúdos, traz, implicitamente, em cada escolha, inúmeras intenções que corroborarão para a formação do indivíduo. O que temos percebido, ao longo dos anos, é que a escola, diante da dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença, assume uma postura silenciadora. Ela prefere ignorar a desigualdade e age como se a realidade fosse homogênea, padrão, adotando uma ideia de igualdade, a qual denomina de democracia. No entanto, não pode haver uma relação democrática sem respeito às diferenças e, que não leve em conta suas representações. É nesse sentido que, em cumprimento ao disposto no artigo 26A da LDB, faz-se obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica, orientação que se apresenta como via de resgate de uma identidade que vem sendo oprimida e discriminada desde a colonização.

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20).

É verdade que a identidade surge a partir da diferença, mas ser diferente não significa, necessariamente, ser oposto. A identidade é marcada por meio de símbolos, logo é relacional, e essa relatividade está diretamente ligada às relações de poder. Sendo assim, a diferença pode ser construída negativamente, estabelecendo oposições binárias marcadas pela desigualdade, onde o dominador tende a negar tudo que vem do outro, como forma de se proteger e se manter na posição de superioridade. Tais classificações são feitas com a intenção de dividir para hierarquizar, atribuindo valores aos diferentes grupos.

De acordo com Silva (2009, p. 39), “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Assim sendo, Gomes (2003) assinala que para inserir a temática da diversidade cultural, faz-se necessário um aprofundamento nos processos de formação de professores(as) e o efetivo entendimento do que significam as diferenças como parte de um processo social e cultural.

Dessa maneira, consideramos condição basilar compreender os reais contornos que alimentam a ideia de diferença como forma de sobreposição de uma cultura sobre a outra. Nessa perspectiva, desafios são postos para a formação docente com vistas a contribuir, por

meio da práxis, para construção de uma sociedade justa e livre de preconceito. Assim, “Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura destes alunos e de seus antecedentes” (ROMÃO, 2003 *apud* JESUS, 2010b, p. 275), concorrendo para a constituição de uma sociedade que possibilite ao(à) negro(a) ser agente da sua própria história e se orgulhar de sua identidade. Na compreensão de Denise Botelho, faz-se necessário que

[...] os educadores - negros e não negros - percebam os *diferentes saberes* presentes na sociedade e como cada grupo etnicorracial contribuiu na formação da identidade do País. Para uma população educacional multirracial, como a latino-americana, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que ressignifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula por meio de recursos diferenciados de ensino-aprendizagem e de material didático representativo do diverso contingente populacional brasileiro (BOTELHO, 2011, p. 28).

Nesta perspectiva, uma formação de professores(as) preocupada com a diversidade perpassa pela (re)avaliação dos currículos, das políticas institucionais, assim como pela reavaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas. Entretanto, muitos espaços acadêmicos de formação, ainda não trazem essa temática como uma centralidade de seus programas. Jesus assevera:

Nos espaços acadêmicos de formação, de um modo geral, nem a esfera da pesquisa, nem a do ensino têm sistematicamente incluído as questões étnico-raciais como elementos importantes para a proposição de seus projetos e programas, nem como elemento de análise da educação nacional e a sua equidade, seja do ponto de vista da qualidade do ensino ou mesmo, dos resultados obtidos através dos/as estudantes e sua inserção social e profissional (JESUS, 2010b, p. 272).

Segundo essa autora, devido à falta de formação voltada para a temática das questões etnicorraciais, a ação pedagógica acontece de maneira descontextualizada. (JESUS, 2010b). Existe uma lacuna nos planejamentos das disciplinas e nas propostas pedagógicas das escolas. Portanto, garantir a qualificação do(a) professor(a), pode configurar mais um dos caminhos a serem percorridos em prol da equidade social. Não apenas no sentido de ampliar as oportunidades de acesso do(a) negro(a) à educação superior, mas também para viabilizar a formação de indivíduos que se reconheçam de forma positiva na história, permitindo-lhes identificar-se em sua diversidade étnica e cultural.

CAPÍTULO 3

3. O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM QUESTÃO

Ao pensar a educação sob as óticas do currículo e do bem comum social, estabelece-se uma tarefa complexa em um caminho de incertezas e, ao refleti-lo a partir das relações entre as diversas culturas que compõem a sociedade brasileira amplia-se a complexidade. No entanto, o desafio maior está em repensar sobre os conhecimentos considerados válidos na contemporaneidade em uma sociedade que vive diante da imprevisibilidade da chamada era planetária, sem se distanciar da sua realidade e dos problemas locais, reconhecendo que o acaso e o imprevisível fazem parte das sociedades, que fogem das certezas fixas e programadas e, contemplando as singularidades na universalidade. Nesta perspectiva, Macedo adverte:

Não queremos, aqui, o cultivo de uma cegueira sobre o valor dos conhecimentos que se ampliam de forma planetária num mundo do trabalho e da produção globalizados. Compreendemos também, em realidade, que o global cada vez mais se reconfigura em algo do âmbito local. Ou seja, cada vez mais não se deseja pensar em pautas do processo de globalização no que concerne à educação, sem que essas pautas sejam atravessadas pelo julgamento da pertinência e da relevância dos saberes e tecnologias que se vinculam às propostas formativas locais, indexadas às culturas, às condições geográficas, às demandas e vocações socioeconômicas regionais etc (MACEDO, 2007, p. 57-58).

Diante da complexidade de saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou ainda de elegê-lo como válido e considerado importante, vale mencionar que as questões epistemológicas acabam por se fundamentar naquilo que é tido como verdade e não na verdade propriamente dita. Todo conhecimento pode ser questionado e, tal atividade comporta o erro e as ilusões, bem como a integração do conhecimento daquele que o observa com o próprio conhecimento em questão. A esse respeito, Edgar Morin infere:

Quantas fontes, quantas causas de erro e ilusões múltiplas são renovadas constantemente em todos os conhecimentos!

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre as nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento (MORIN, 2000, p. 31).

São muitas as variáveis e implicações que envolvem a seleção de conteúdos que irão compor um programa educativo, a começar pelas relações de poder subjacentes que tendem a hierarquizar o conhecimento. Entretanto, a escolha de um conteúdo em detrimento de outro traz, muitas vezes implicitamente, a intencionalidade de cada opção e, portanto, declara o tipo de indivíduo que se pretende formar. Outra característica que merece atenção diz respeito aos diversos olhares que se pode ter a partir de um único conhecimento, tornando-o mais ou menos pertinente dentro do ato educativo. Para Freire (2013), estar aberto e apto para a produção do novo conhecimento é tão importante quanto saber o conhecimento já existente.

No mundo contemporâneo e globalizado, onde as mudanças econômicas, sociais e políticas ocorrem num ritmo acelerado é desafiante eleger práticas curriculares que propiciem uma aprendizagem voltada para desenvolver competências de caráter geral, formando pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que saibam resolver dilemas concretos, que respeitem as diferenças e reconheçam suas identidades. Atos de currículo que ofereçam condições ao indivíduo de estabelecer relações, de contextualizar, sócio-historicamente, os conhecimentos dando sentido ao que se aprende, onde o sujeito interage com o mundo numa relação dialógica. Conforme Morin (2000), o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente, é necessário situar os elementos e as informações em seu contexto para que adquiram sentido.

Há de se reconhecer, no entanto, a importância, de um currículo que permita a seus atores e atrizes a se enxergarem como parte atuante do processo, relacionando suas próprias experiências de vida com o ato de aprender. Uma educação interessada na identidade humana, que traga em si a sociedade e a cultura como parte de um todo, ao tempo em que esse todo se faz presente em cada parte, compondo assim a complexidade da espécie. É pensando em uma educação preocupada com o sujeito na sua inteireza, que o conhecimento epistemológico não se deve enquadrar em um espaço fechado nele mesmo, mas estabelecer ligações com as referências do indivíduo: afetivas, morais, estéticas, biológicas e culturais.

Nesse sentido, precisamos buscar um alinhamento entre o currículo praticado na formação docente para educação básica, principalmente pública, e o currículo executado nos níveis fundamental e médio com o propósito de estabelecer uma aliança entre universidade e escola, visando a uma formação voltada para valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento das identidades. Para Candau e Moreira (2010, p.35), as “[...] relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e continuada de educadores e pouco trabalhada nas escolas.”

3.1 Currículo: caminhos e descaminhos

Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim *curriculum* que significa pista de corrida. Talvez, possamos entender como um caminho, uma direção a ser seguida, algo que está em curso visando a alcançar uma meta, algo que forma, transforma, e/ou até mesmo deforma aqueles que o praticam. Em outras palavras, somos frutos de um ideal de ser humano pretendido para uma determinada sociedade em certo momento histórico, estabelecido por meio, também, de um currículo (im)posto. Nesse sentido, é importante refletir sobre o que Tomaz Tadeu diz:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer, que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (TADEU, 2011, p.15-16).

Ainda de acordo com esse autor, provavelmente, o currículo enquanto objeto específico de estudo e pesquisa surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1920, momento do processo de industrialização e de movimentos migratórios. Essa situação favoreceu a massificação da escolarização e, também, a racionalização do processo de construção, de desenvolvimento e de teste de currículos por parte de pessoas, especialmente, ligadas à administração da educação. A inspiração para esse trabalho ocorreu fundamentada nas ideias expressas na obra de Bobbit, *The curriculum* de 1918, em que a concepção de currículo assume características semelhantes aos processos fabris, com a racionalização de resultados educacionais submetidos a critérios rigorosos de aferição. Tal modelo coadunava com os

princípios da administração científica de Taylor, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto uma empresa econômica. Assim, o currículo poderia ser definido como a especificação exata de metas, procedimentos e métodos para alcançar resultados passíveis de uma mensuração precisa, em um contexto, onde os(as) estudantes são processados(as) como um produto fabril. Nessa perspectiva, o conceito central era desenvolvimento curricular e a finalidade da educação era norteada pelas exigências profissionais da vida adulta (TADEU, 2011).

Juntamente com Bobbit (1918), também reconhecido como um dos precursores no campo especializado dos estudos e pesquisas sobre currículo, Tyler (1974) entende o currículo como um instrumento que ordena os conteúdos e as atividades escolares, visando a atingir o máximo de eficiência nos processos de escolarização. Para esses autores o currículo deve se estabelecer em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Dessa forma, o mesmo pode ser definido como um universo que contempla a seleção cuidadosa de práticas e conhecimentos julgados necessários para a escolarização dos(as) alunos(as), conforme a perspectiva técnica e tradicional. Esse modelo curricular ganhou grande força nos Estados Unidos e, influenciou muitos países, a exemplo do Brasil (PACHECO, 2001; TADEU, 2011).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011), apesar dessas ideias no campo do currículo conquistarem certa posição de domínio por quase todo o século XX, vale salientar a presença de vertentes consideradas mais progressivas, como a capitaneada por John Dewey, que em seu livro intitulado “A criança e o currículo”, em 1902, defendia a construção da democracia em detrimento da preocupação com o funcionamento da economia. Para Dewey, importava os interesses e as experiências dos(as) alunos(as) no planejamento curricular, isto é, uma educação de base psicológica. A partir dos anos de 1970, nos Estados Unidos, tanto os modelos mais tradicionais quanto os mais progressistas começariam a ser, definitivamente, contestados pelo movimento de reconceptualização do currículo, desencadeando uma renovação da teorização sobre currículo.

De acordo com o chamado movimento reconceptualista anglo-saxônico, a concepção de currículo evidencia a importância da prática para a aprendizagem, contemplando um conceito que abrange as experiências educativas vivenciadas no âmbito escolar pelos(as) estudantes. Assim, o currículo ganha a dimensão da construção social, em que a seleção de conhecimentos se faz a partir do grau de relevância social para determinado grupo, em dada circunstância. Na Inglaterra, representantes da corrente denominada “nova sociologia da educação” buscavam desenvolver estudos que tivessem em consideração as maneiras pelas

quais discentes e docentes desenvolviam seus próprios significados, por meio de processos de negociação (PACHECO, 2001).

Na verdade, foi a partir dos anos de 1960, quando em vários países eclodiram movimentos sociais, políticos e culturais, que um terreno fértil se constituiu para o surgimento de textos, livros, teorias que argumentavam e questionavam os ditames da época. Momento marcado por reações contrárias às concepções burocráticas e administrativas do currículo. Foi neste contexto, que ocorreu o movimento de renovação da teoria educacional que desestabilizaria a teoria educacional tradicional, e que influenciaria a teoria curricular.

Os antecedentes de rejeição dos pressupostos da concepção técnica de currículo tal como consolidada pelo modelo de Tyler esboçavam-se já nos escritos de autores com James McDonald e Dwayne Huebner. Um movimento mais organizado e visível, entretanto, somente ia ganhar impulso sob a liderança de William Pinar, com a I Conferência sobre Currículo organizada pelo grupo, na universidade de Roschester, Nova York, em 1973. O movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente das pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler (TADEU, 2011, p. 37).

Conforme avalia Tomaz Tadeu (2011, p. 29), “[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. Na perspectiva das teorias críticas, os arranjos sociais são questionados, há uma desconfiança em relação ao *status quo*, referência tomada pela teoria tradicional, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Há uma conexão entre educação e ideologia, estabelecida pelas crenças que levam as pessoas a aceitarem as estruturas sociais, capitalistas, como algo bom e desejável. Nesse caso, há uma contestação para a educação não permanecer contribuindo com a manutenção do capitalismo e da divisão da sociedade entre os proprietários dos meios de produção e os que detêm, apenas, a capacidade de trabalho. A escola contribui para esse processo, não somente por meio dos conteúdos considerados legítimos, mas também através das relações sociais estabelecidas, em que os(as) estudantes aprendem, entre outras posturas necessárias para a permanência do *status quo*, a subordinação. De acordo com a compreensão crítica, apesar de algumas divergências de pensamento, encontram-se autores como: Michel Apple (1989 e 2006), Basil Bernstein (1975), William Pinar (1995) e Henry Giroux (1986 e 1992).

Desse modo, diante de diferentes compreensões de currículo, é interessante observar o que Pacheco salienta:

[...] o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2001, p. 20).

No Brasil, o pensador e educador Paulo Freire, apesar de não ter desenvolvido uma teoria mais específica sobre o currículo, suas obras, em especial *Pedagogia do Oprimido* (2013), contribuíram para influenciar teorizações de autoras e autores, como Catherine Walsh, Henry Giroux, no sentido de desenvolver teorias diretamente conectadas com as concepções curriculares (TADEU, 2011). O trabalho desenvolvido por Paulo Freire voltado para a concepção libertadora de educação e para a ação cultural, bem como a “educação bancária” assim por ele denominada podem, também, ser vistos como uma crítica à escola tradicional. Assim, a visão de Freire a respeito da educação como reflexo da estrutura de poder, coloca-o na condição de renovador e contestador do *status quo*.

Segundo Paulo Freire (2013), na educação bancária os conhecimentos são meramente transmitidos como um depósito de fatos e informações, sem interação das pessoas envolvidas no ato pedagógico, sugerindo uma divisão inexistente entre homens e mundo. Nesta visão, os homens são seres passivos e, a educação tem o papel de apassivá-los em uma proporção ainda maior e adequá-los ao mundo, na medida em que lhes injeta mais conhecimento, cabendo ao(à) educador(a) uma função ativa e ao(à) educando(a) a recepção passiva. Nesse sentido, Freire faz a seguinte consideração:

Esta é uma concepção que implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens (FREIRE, 2013, p. 88).

Em oposição a essa concepção, o referido autor defende o conceito de educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, em que os homens em estado de subordinação lutam por sua emancipação. Na educação problematizadora, o ato de conhecer é inseparável daquilo que se conhece. Conforme Tomaz Tadeu (2011), Freire ao assumir uma compreensão radicalmente diversa do que significa “conhecer”, ele evidencia uma perspectiva fenomenológica, em que todo conhecimento é intencional, ou seja, está incessantemente direcionado para determinada finalidade. No entendimento da educação que problematiza o ato de conhecer e de libertar está associado o diálogo, o mundo não é simplesmente comunicado, não existe um espaço vazio a ser preenchido com informações. Ao contrário disso, professor(a) e alunos(as) constroem um conhecimento do mundo, em que a experiência dos(as) educandos(as) ganha significado, tornando-os(as) ativos(as) no ato de conhecer. A proposta desenvolvida por Paulo Freire intencionava promover a educação de adultos a partir de sua cultura.

A professora e intelectual negra Bell Hooks, inspirada no educador Paulo Freire e no monge budista viet-namita Thich Nhat Hanh, afirma que tanto os(as) professores(as) quanto os(as) aluno(as) devem ser tratados(as) em sua integralidade. Para a autora, a obra de Freire a conduziu a desafiar a educação bancária, a informação como consumo e o destaque conferido à memorização. Assim, trabalhando a educação como prática da liberdade, ela desenvolveu estratégias cujo objetivo era ajudar os(as) seus(as) discentes a participarem, de maneira ativa, da construção do conhecimento e da transformação da realidade, buscando compreender não apenas a natureza dos problemas contemporâneos, mas também identificando de que forma é possível nos engajarmos, coletivamente, a fim de estabelecer uma resistência capaz de mudar a realidade atual (HOOKS, 2013; OLIVEIRA, 2014).

No livro “Ensinando a transgredir”, Hooks reflete sobre a educação como prática da liberdade, apontando para a importância da transgressão das fronteiras raciais, sexuais e de classe no ato de aprender, com o objetivo de alcançar, efetivamente, a condição de liberdade. Nessa direção, a escritora distingue dois tipos de educação: aquela cujo foco é simplesmente reforçar a dominação e; a educação engajada que tem como pressuposto a prática da liberdade. A escritora contesta a realidade das salas de aulas que, muitas vezes, funciona como um ambiente injusto e, defende que o(a) professor(a) engajado(a) tem o compromisso de lutar contra a fragmentação entre o corpo e a mente, opondo-se, também, à cisão entre os diversos campos de produção do conhecimento. “Professoras e alunas devem compartilhar suas narrativas conjuntamente, sendo que as primeiras precisam correr o risco de ligar suas

narrativas confessionais às produções teóricas, mostrando de que modo a experiência pode iluminar a compreensão do material acadêmico” (OLIVEIRA, 2014).

A obra de Bell Hooks traz uma constante preocupação com o processo de descolonização nos Estados Unidos e seus reflexos no currículo, demonstrando que a transgressão pode concorrer para questionar as ideologias hegemônicas que reforçam a manutenção do *status quo* e, para a conseqüente alteração dessa ordem. A autora testemunha que suas práticas pedagógicas fundamentam-se no encontro das pedagogias anticolonialistas, críticas e feministas, oferecendo-lhe condições de extrapolar a mera transmissão de informações para temas que, por exemplo, englobem a diversidade, o sexismo, o racismo e diferentes práticas discriminatórias em um movimento que é contra e além das fronteiras dos sistemas de dominação (HOOKS, 2013).

Nessa perspectiva, uma educação voltada para a transmissão do conhecimento, preocupada apenas com o que ensinar, visando a atender a forças políticas e econômicas concorre para estabelecer dentro do espaço educacional um campo de batalha representado por forças antagônicas: opressor e oprimido, onde este não conta com instrumentos que lhe possibilite lutar em condições de igualdade, reforçando assim o comportamento de uma sociedade instituída pelo poder da dominação. Dessa forma, oferecer uma educação destinada a atender aos interesses neoliberais significa engessá-la numa visão burocratizada, submetida aos rumos do mercado. É desumanizar o processo de ensino e aprendizagem, onde o sujeito apenas absorve o que lhe é imposto, como “certo”, “perfeito” e “acabado” sem estabelecer uma relação dialética entre mercado e sociedade na tentativa de diminuir as desigualdades sociais.

Tomaz Tadeu da Silva (1998, p. 8) entende que:

No centro das atuais “reformas” está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria. Trata-se de uma redefinição radical. Na tradição da ideologia da moderna sociedade liberal, “democrática”, a educação era precisamente um campo situado fora do alcance das operações do mercado. Na verdade, a educação funcionava como uma espécie de refúgio dos efeitos mais perversos do mercado. Tudo bem, sabemos que o mercado pode ser responsável pela produção da desigualdade, mas aqui temos algo que pode diminuir ou até mesmo nivelar as desigualdades: a educação. [...] A sociologia crítica denunciava que, contrariamente à retórica, a escola era capitalista.

Na realidade, a educação liberal, capitalista, revelou uma prática dissociada da teoria e incapaz de promover a redução das diferenças sociais, quando não as produzia. O liberalismo pregava o reconhecimento da igualdade de todos diante da lei, porém, de fato, as desigualdades permaneciam e, em sua concepção idealista, a educação era o caminho para equalizar as desigualdades sociais, uma vez que esta prepara para o trabalho, criando oportunidades. A sociedade liberal se assenta em pilares como o dinheiro e a instrução, tidos como princípios libertadores da sociedade, no entanto, demonstrou justamente o contrário, pois as possibilidades de acesso não estavam ao alcance de todos, o que funcionava como meio de manter ou reforçar a opressão. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o dinheiro e a instrução poderiam conduzir a uma mobilidade social, numa condição emancipadora, o que ocorria, na maioria das vezes, era uma situação de exclusão social.

No Brasil, é possível constatar, por meio da história, que a organização educacional aconteceu pautada na transmissão da cultura com gênese no processo de colonização, quando os jesuítas estabeleceram as primeiras escolas com o objetivo de catequizar os índios, ensinando-lhes a religião dos colonizadores, uma forte e poderosa arma de dominação. Os ecos dessa “instituição” ressoaram durante séculos, deixando marcas indeléveis na sociedade brasileira, de uma ação educativa voltada, majoritariamente, para a transferência do modelo cultural europeu para a colônia, que sufocando a cultura local existente.

No entanto, só no século XIX, a partir da República, a educação escolar começou a se disseminar no país, porém já apresentava seus contornos elitistas, sendo frequentada pela classe média da sociedade, o que deixava grande parte da população economicamente desfavorecida e, de maioria negra, fora do processo educacional. Na segunda metade do século XX, a escola passou a conceder espaço para as demais camadas sociais que, durante muitos anos, ficaram à margem dos muros escolares. Contudo, essa escola já tinha “cara” e estrutura formadas em torno de si própria e, a abertura dos portões não representou uma ressignificação do seu modelo para atender às necessidades de novos grupos sociais que passariam a fazer parte daquele contexto.

Assim, a educação brasileira tem permanecido sob a égide de uma cultura eurocêntrica que tem dificuldade para enxergar a diversidade social dentro e fora dos espaços formais de educação. Ainda, em geral, privilegia-se uma cultura homogênea formatada no modelo de protagonistas de classe média, brancos e masculinos. Educar colocando a transmissão sistematizada do conhecimento como centro da formação do indivíduo concorre para estabelecer o conhecimento como algo acabado, imutável e perfeito, acolhendo, muitas vezes,

as regras do capital, ao tempo em que se nega a produção do conhecimento e das subjetividades.

[...] a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. (SILVA, 1998, p. 8-9).

Por outro lado, estudos e pesquisas curriculares numa perspectiva pós-crítica têm contribuído para (re)pensar a educação, não como mera reprodutora de saberes pautada em um currículo homogêneo com vistas a atender aos interesses de grupos hegemônicos. Essa concepção tem sido confrontada com novas abordagens alinhadas ao pensamento pós-moderno que apresentam proposições pedagógicas preocupadas com questões como: as identidades e suas subjetividades, os significados e as práticas discursivas, as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, o multiculturalismo e, a interculturalidade. Sendo assim, abre-se um novo espaço para o debate sobre formas de inclusão de sujeitos que, ao longo da história, foram subalternizados e invisibilizados, como a população negra. A teoria pós-crítica contempla a multirreferencialidade, um currículo que inclui o sujeito e suas narrações na produção de sentidos, a dialética do instituinte contra o instituído e o compromisso com a mediação, sem as pretensões totalizantes de saber, mas que assume novas dimensões epistemológicas, apontando para uma união de diversos saberes.

Atualmente, no campo educacional, são evidentes os estudos com ênfase na cultura, o que, de acordo com Stuart Hall (*apud* MCLAREN, 1997), sugere a centralidade da cultura em termos epistemológicos. A cultura hegemônica, que representa o pensamento europeu moderno, liberal e cristão, comumente, prescrita nos currículos escolares, enquanto unicidade, bem como suas certezas e metanarrativas¹⁴ vêm sendo criticadas, dando lugar a novas epistemes, tais como: os estudos culturais, o multiculturalismo crítico e a interculturalidade,

¹⁴ De acordo com a crítica pós-modernista do filósofo francês Jean-François Lyotard, o termo metanarrativa significa “grande narrativa ou narrativa mestra”. Para Lyotard, trata-se de “qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social” (SILVA, 2000, p.78). O pós-modernismo questiona as pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, que busca elaborar, em um único sistema, teorias e explicações às mais amplas possíveis no intuito de controle e dominação. Assim, a concepção atual de educação assentada nos princípios da Modernidade também é alvo da contestação das teorias pós-modernas (TADEU, 2011).

evidenciando o debate em torno, entre outros, da identidade, alteridade, diferença, saberes, poder e cultura. Assim, Clifford Geertz assevera sobre a natureza humana e suas influências:

[...] é que a imagem de uma natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é pode estar envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável deles. É precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme do homem. O que quer que seja que a antropologia moderna afirme- e ela parece ter afirmado praticamente tudo em uma ou outra ocasião-, ela tem a firme convicção de que não existem de fato homens não-modificados pelos costumes de lugares particulares, nunca existiram e, o que é mais importante, não o poderiam pela própria natureza do caso (GEERTZ, 2008, p. 26).

Desse modo, levando em consideração a importância do contexto na formação do ser humano e sua teia de significados, sobretudo, reconhecendo a existência de culturas que sempre ocuparam um lugar à margem, quer seja na economia ou na educação, é que sugerimos a importância da cultura como elemento central nos estudos sobre o currículo. Momento em que, aproveitamos para reiterar que a pesquisa ora apresentada inscreve-se em uma concepção curricular pós-crítica, fundamentada, principalmente nos estudos de Tadeu da Silva (1995; 2009; 2011), Macedo (2000; 2007; 2012), Candau e Moreira (2010) e Oliveira e Candau (2010).

3.2 Currículo com Ênfase na(s) Cultura(s): um caminho viável

O conceito de cultura que intencionamos refletir vai para além da ideia que, muitas vezes, costuma-se ter ao associá-la com as artes consideradas clássicas, levando-se em conta, apenas, o repertório das grandes obras literárias e artísticas. A cultura, aqui em debate, coaduna com o pensamento de Clifford Geertz (2001) ao afirmar que a mesma é um sistema de concepções, expressas de maneira simbólica, que servem para os seres humanos comunicarem, interagirem, desenvolverem e perpetuarem o seu conhecimento e suas práticas ligadas à vida.

Igualmente importante neste estudo é o entendimento de Roberto Sidnei Macedo (2007, p. 43), que apresenta a cultura como “cenário de onde emerge o outro, não é uma entidade independente daqueles que a representam, ou uma força autônoma que é exercida sobre as mentes das pessoas”. Para o autor é necessário desfazer a concepção reificada de cultura, a fim de refleti-la sob a ótica de uma força que age, mas ao mesmo tempo, é resultante de ações. Necessário se faz, também, desconstruir a ideia da cultura, enquanto uma realidade que se projeta acima dos atores sociais, conduzindo as suas atividades. Assim, ainda segundo Macedo (2007, p. 44), “cultura é um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece meios e condições para que essas interpretações aconteçam na vivência dos efeitos de poder que produz”.

Nessa direção, ao pensar o espaço educacional, em todos os seus níveis, enquanto um cenário permeado de culturas e, ao mesmo tempo, produtor de outras tantas, o olhar para o outro e com o outro deve configurar um processo de negociação cultural. Nesse espaço, uma das importantes células da sociedade, inevitavelmente, emergem as diferenças e, portanto, a necessidade de romper com o caráter homogêneo dos seus currículos. Dessa forma, questões pluriétnicas e multiculturais seriam evidenciadas numa perspectiva de cruzamento de culturas que proporcione uma aprendizagem significativa e contextualizada e contribua para o fortalecimento das identidades. Assim, Roberto Sidnei Macedo (2007, p. 65) alerta sobre a necessidade de “reconstrução do currículo como prática cultural, no sentido de evitar a tradição segundo o qual o currículo é visto apenas como uma seleção de conteúdos e valores”, ao tempo em que faz referência às elaborações de Elizabeth Macedo (2003) sobre o currículo, no sentido de o mesmo retomar “seu caráter de espaço/tempo ambivalente que vai construindo na relação entre muitos mundos culturais” (MACEDO, 2003 *apud* MACEDO, 2007, p. 65).

Nesse contexto, as sociedades consideradas multiculturais convergem para o centro das discussões. Em oposição à educação bancária e tecnicista que acabam por reforçar a exclusão social e a falsa homogeneidade cultural, silenciando as diferentes identidades é que perspectivas como o multiculturalismo se apresenta. Movimento teórico e de práticas sociais que intenciona combater discriminações e preconceitos, resistir à homogeneidade cultural, respeitar e reconhecer as diversidades, bem como visa à superação de posturas hierarquizantes das diferentes identidades.

O multiculturalismo crítico de resistência é apresentado como um movimento que preconiza a justiça e a transformação social e, contesta o preconceito e a discriminação, aos quais indivíduos e grupos sociais foram submetidos devido à condição de seu pertencimento

identitário. Nesse sentido, o multiculturalismo anda na contramão do capital massificante que silencia as identidades a serviço do mercado e do consumo e, que faz parecer uníssona as diferentes vozes que compõem uma sociedade plural e diversa.

Podemos, acredito, nos libertar do peso morto das narrativas dominantes do consumo corporativo. Podemos fazê-lo ao atravessarmos fronteiras culturais e ao negociarmos identidades novas e híbridas. Como um passo inicial, em direção à criação de políticas sociais emancipatórias, tanto na esfera pública quanto na privada, podemos ajudar nossas alunas e alunos a provocar uma pausa à constância imutável das identidades imperiais, da família patriarcal do estado autoritário e das narrativas do consumidor compulsivo e feliz (MCLAREN, 1997, p. 189-190).

Contestar as exigências da classe dominante e resistir às suas regras imperialistas, em geral, chamadas de democracia de mercado, a partir do fortalecimento de identidades próprias e da escolha autônoma pode gerar condições de, pelo menos, questionar a centralidade do modelo europeu nas negociações sociais, oportunizando a construção de um momento histórico mais justo, pautado nas expressões coletivas. Assim, escreve McLaren (1997): “Aqui, os imperialistas da cultura do consumo e a hegemonia das identidades de mercado são desafiados por narrativas de identidade que se fundamentam em uma preocupação com a libertação e justiça social”.

Uma sociedade, estabelecida por meio da dicotomia dominador e dominado, fundamenta-se nas relações de poder implicadas e nas representações, intencionalmente, forjadas para estabelecer um mecanismo de submissão. Tal fenômeno é tão eficaz que as pessoas submetidas a ele, na condição de subalternas, acabam acreditando na sua inferioridade. O dominador estabelece uma relação hierarquizante das diferenças, em que ser diferente significa ser oposto, classificando a sociedade em dois pólos, com atribuição de valores negativos para o grupo social que deseja subjugar. Dessa forma, Tomaz Tadeu compreende:

[...] concepção de diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural das identidades, tendo sido adotada por muitos dos movimentos sociais [...] A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (SILVA, 2009, p. 50).

Diante das diferentes identidades, a compreensão de seus antecedentes históricos pode constituir-se em uma das formas pelas quais as identidades silenciadas e excluídas começam a articular um mecanismo de resistência, repensando as relações que lhes conduziram à situação de subordinação e, se (re)posicionando a partir do conhecimento de sua etnicidade. Nesse sentido, o passado representa o espelho que reflete as relações, políticas e culturais dos dias atuais e, mais do que isso, traz a possibilidade de reconstrução da realidade e de quadros valorativos, onde a narrativa de grupos marginalizados é reconhecida e, reivindicatória de espaços anteriormente negados e da equidade social.

[...] a necessidade de reconhecer as histórias escondidas a partir das quais... (as pessoas)... vêm. Elas precisam entender línguas que elas não foram ensinadas a falar. Elas precisam entender e reavaliar as tradições e heranças da expressão e criatividade cultural. E, naquele sentido, o passado não se torna apenas uma posição a partir da qual se fala, mas é um recurso absolutamente necessário naquilo que a pessoa tem a falar... Portanto a relação com o passado, no tipo de etnicidade sobre a qual me refiro, não é simples nem essencialista - é uma relação construída, é construída na história, politicamente, ela é parte da narrativa. Nós contamos a nós mesmos histórias que são parte das nossas raízes, com o objetivo de entrar em contato, criatividade, com elas. Então este novo tipo de etnicidade - as etnicidades emergentes têm uma relação que se dá, praticamente através da memória, parcialmente através da narrativa, é uma relação que tem que ser recuperada, é um ato de recuperação cultural (HALL *apud* MCLAREN, 1997, p74-75.).

Portanto, a preservação da memória de um povo como uma experiência histórico-cultural comum, configura um recurso importante dentro de uma educação que visa a, efetivamente, contribuir para a justiça social e, sair da linearidade homogeneizante que se perpetuou por tantos anos nos espaços formadores, seja ela a escola ou a universidade. No Brasil, é evidente a herança do escravismo onde a cultura negra foi amplamente ocultada, com a valorização de um currículo eurocêntrico que privilegiou apenas a cultura branca. Romper com essa linearidade é uma forma de resistência, é oportunizar ao(à) negro(a) o direito de ser sujeito de sua história e de sua cultura. É refutar o mito da democracia racial, pois só identificando o problema real é possível construir bases sólidas para o enfrentamento e para a sua consequente solução.

A ideia de descolonização das estruturas sociais, econômicas e culturais, especialmente em um país com trajetória de construção histórica do Brasil, torna-se fundamental para os estudos que pretendam tocar o cerne das questões que emperram o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, sendo a educação um dos cenários privilegiados para este enfrentamento (JESUS, 2010a, p. 249).

Será que a independência de uma nação significa a sua descolonização? Provavelmente, não. Na contemporaneidade, os ditames imperialistas ganham uma nova roupagem, no entanto, a sua natureza colonizadora continua a repercutir e a vitimar, principalmente, os negros(as), os índios(as), e as populações mais desfavorecidas financeiramente. A marginalização e o subdesenvolvimento continuam, o poder do capital e do mercado permanece oprimindo a força trabalhadora. As relações de poder são estruturadas em torno da manutenção do *status* privilegiado e, conseqüentemente, da permanência de uma sociedade polarizada em oposições binárias. A diferença, neste contexto, é marcada para inferiorizar o(a) dominado(a), suprimindo a sua identidade histórica, a fim de garantir a supremacia do dominador, por meio do controle político, econômico, cultural e psicológico, gerando assim, uma nova forma de colonização.

O multiculturalismo traz a reflexão em torno da necessidade de trabalhar conceitos como, por exemplo, a educação e a cidadania, aliados a práticas de afirmação e de reconhecimento das identidades culturais subordinadas. Dessa forma, a educação multicultural pode representar um instrumento para a superação das desigualdades sociais e, contestação do silenciamento imposto a determinados grupos pela condição de seu pertencimento identitário. É considerado um movimento de resistência, que contempla a defesa da diversidade cultural, e busca, ainda, conquistar espaços impostamente destinados aos grupos sociais dominantes, etnocêntricos, ressignificando-os e, desafiando os discursos da hegemonia cultural, permitindo que outros discursos se apresentem, levando em conta as subjetividades e a historicidade dos grupos excluídos e silenciados.

Entretanto, é válido mencionar que a conceituação do multiculturalismo é diversa, considerando variadas significações. O autor Peter McLaren em sua obra *Multiculturalismo Crítico* (1997) descreve o movimento a partir de quatro vertentes: conservadora ou empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda, crítica e de resistência. Em linhas gerais, a perspectiva conservadora tem como projeto construir uma cultura comum, onde os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante e, o conhecimento elitizado não é questionado num sistema educacional direcionado para a classe branca. Conforme McLaren

(1997), a concepção conservadora não questiona os regimes dominantes de discurso e práticas socioculturais que estão diretamente ligadas à dominação global e que comungam de convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas.

Já a vertente humanista liberal acredita que não há diferenciação entre as culturas, ressaltando a existência de uma igualdade natural entre as diversas etnias. Esta perspectiva baseia-se na igualdade intelectual e cognitiva entre as raças. Para esta corrente, a dificuldade de acesso às oportunidades sociais e educacionais não está relacionada à privação cultural, mas à inexistência de oportunidades. Quanto à abordagem da vertente liberal de esquerda contempla a pluralidade cultural e enfatiza que as diferenças culturais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes e práticas sociais diferentes. Esta tendência, apesar de reconhecer a diversidade, sofre críticas por ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença sendo, portanto, considerada superficial na análise da pluralidade.

Por fim, a vertente crítica e de resistência. Nessa perspectiva, McLaren (1997) adverte que o multiculturalismo sem uma conexão política de mudança pode configurar, apenas, mais uma forma de acomodação a uma ordem social maior. Dessa maneira, o multiculturalismo só adquire significado quando está inserido numa agenda política crítica preocupada com a justiça e a transformação social. A língua e as representações desempenham um papel importante na construção de significado e identidade. As representações de raça, classe e gênero são compreendidas como resultado de lutas sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados.

O multiculturalismo crítico está fundamentado em uma abordagem centrada no pós-estruturalismo de resistência e tem como meta a equidade. Essa perspectiva se recusa a ver a cultura sempre dentro de um espaço harmonioso e consensual, além de admitir que as relações culturais e políticas possam se estabelecer em um ambiente tenso e conflitivo. A diferença, neste contexto, é sempre produto da história, cultura, poder e ideologia e, ocorre entre dois ou mais grupos onde sua compreensão não deve estar dissociada das especificidades da sua produção (MCLAREN, 1997).

É importante salientar que na abordagem multicultural, não é positivo reduzir-se a uma mera questão de tolerância e de respeito à diversidade cultural, mas assumir uma posição que visa a desvelar as relações de poder que se constituem, não apenas no âmbito do currículo, mas também nas esferas socioeconômicas e políticas em sociedades marcadas pela opressão, pela negação cultural e pela discriminação racial.

Segundo Macedo (2007), em termos conceituais, podemos dizer que a concepção intercultural se articula com elementos provenientes do movimento multiculturalista, como a luta por justiça social e, potencializa a convivência de diversas culturas, bem como o diálogo entre os sujeitos, resultando, conseqüentemente, em processos formadores de identidades híbridas.

Reinaldo Matias Fleuri (2001), importante estudioso da perspectiva intercultural no Brasil, estabelece um paralelo entre monoculturalismo e multiculturalismo. O primeiro compreende que todos os povos e grupos compartilham, nas mesmas condições, de uma cultura universal, em consonância com a visão essencialista e igualitária, gerando o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, com a exclusão ou a subjugação das minorias culturais. Já o multiculturalismo, entende que cada povo e cada grupo social constroem, historicamente, uma identidade e cultura próprias. No entanto, ao mesmo tempo em que essa concepção permite pensar alternativas para as minorias, pode servir também para justificar a fragmentação e a geração de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. Nesse sentido, o autor aponta, para além da oposição reducionista entre essas concepções, a perspectiva intercultural. Assim, Fleuri apresenta três características que diferenciam o multiculturalismo do interculturalismo:

A primeira distinção refere-se à intencionalidade que motiva a relação entre grupos pertencentes a diferentes culturas. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas e, o(a) educador(a) que adota essa concepção vê a diversidade como um fato, procurando adaptar-se à situação, nesse caso, limitar os danos para si e para os outros. Já o(a) educador(a) que comungue com a perspectiva intercultural, desenvolve um projeto educativo intencional com vistas a promover a relação entre indivíduos de culturas diferentes.

A segunda diferenciação estabelecida por Fleuri (2001) diz respeito aos diferentes modos de compreender a relação entre culturas na prática educativa. Enquanto a perspectiva multicultural, geralmente, entende as diferenças culturais como objeto de estudo, ou seja, matéria a ser estudada; na compreensão intercultural a cultura não é um objeto de estudo, mas uma maneira própria de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes proporciona uma interação que “contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social” (FLEURI, 2001, p. 53).

A terceira característica leva em consideração a ênfase nos sujeitos da relação. Assim, a educação intercultural não se desenvolve no plano abstrato das culturas, valoriza principalmente as pessoas, que criam e oferecem condições de permanência das culturas. As culturas são compreendidas a partir dos saberes de grupos e de pessoas históricas, sem poder, portanto, dissociá-las completamente. Assim, a “estratégia intercultural intenciona prioritariamente promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos” (FLEURI, 2001, p. 53).

Para esse autor, a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural. A primeira implica mudanças profundas na prática educativa, principalmente a escola, que precisa oferecer oportunidades de educação para todos(as), respeitando e promovendo a integração da diversidade de sujeitos e de suas opiniões. Necessita-se, também, desenvolver processos educativos, métodos e instrumentos pedagógicos que levem em consideração a complexidade das relações humanas entre pessoas de culturas distintas, bem como precisa reinventar o papel do(a) professor(a) e do processo de formação de educadores(as) (FLEURI, 2001).

Também podemos realizar nos espaços do cotidiano, entre os quais o escolar, as mesmas relações de dominação que trazem à tona as zonas conflituosas da relação com a diferença cultural, zonas que comportam também as sementes de que podem germinar outras formas de relação. Assim, as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional estabelecida sob a óptica do poder hegemônico de educadores e educandos sobre os(as) alunos(as). Ensejam possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento (FLEURI, 2003, p. 63-64).

Retomando a ideia de descolonização, podemos dizer que o colonialismo, nos termos comumente conhecido, tenha encontrado seu fim, no entanto novas formas de colonizar, de oprimir, e subalternizar povos e culturas continuam se edificando, que permanecem colonizando saberes, imaginários e representações. Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010) propõem uma reflexão sobre interculturalidade, relações étnicorraciais e educação no contexto atual de continente latino-americano e, principalmente no Brasil. Assim, os autores apresentam uma discussão, entre outros temas, em torno da colonialidade do poder, do saber e

do ser, conceitos centrais dentro do projeto de investigação do grupo “Modernidade/Colonialidade”, cujos representantes principais são: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter D. Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o filósofo argentino Enrique Dussel, entre outros. “O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Assim, baseada na compreensão de Oliveira e Candau (2010) a partir da análise dos trabalhos do grupo “Modernidade/Colonialidade” é que apresentamos, de forma sintética, os conceitos de colonialidade, visando a estabelecer ligações com novas epistemologias e estratégias educacionais de combate aos processos de colonialidade. Nessa direção, a ideia de colonialidade do poder está associada à invasão do imaginário do outro. Há uma repressão na maneira de produção do conhecimento, dos diversos saberes, e do mundo simbólico do colonizado, impondo novos modelos. Instaura-se um processo de naturalização do imaginário do dominador europeu, a submissão epistêmica do não-europeu e, conseqüente negação e invisibilidade de processos históricos dos povos dominados. Dessa maneira, o eurocentrismo não é uma concepção cognitiva somente dos nascidos na Europa, mas de todos que estão submetidos ao seu poder hegemônico. “Nesse sentido, pode-se dizer que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

A colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico, fazendo a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecerem aos olhos dos não-europeus de forma sedutora, despertando o desejo de imitá-los, impondo assim a colonialidade do saber sobre os não-europeus. Para Mignolo (2003), essa colonialidade insere-se a partir da expansão ocidental, após o século XVI, e não ocorreu apenas no âmbito econômico e religioso, mas também na dimensão hegemônica do conhecimento, da cognição e do conceito de representação do conhecimento. Já na colonialidade do ser, sua ideia está diretamente conectada com a não-existência do outro. Nessa perspectiva, os valores dos povos colonizados são sistematicamente negados, bem como os atributos constitutivos da própria condição humana, estabelecendo uma ideia de inferioridade e submissão.

Neste contexto, estabelecendo nexos com a herança colonial é perceptível como as diferenças etnicorraciais, no Brasil, foram pautadas na negação histórica da existência de não-europeus como os afrodescendentes e indígenas. Assim sendo, necessário se faz trabalhar com

perspectivas capazes de introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas que façam frente à colonialidade do poder de maneira crítica e criativa. Nesse processo, de acordo com Oliveira e Candau (2010), situa-se a estratégia da interculturalidade enquanto concepção que norteia ações, reflexões e novos enfoques epistêmicos. Para esses autores, o conceito de interculturalidade é basilar na (re)construção do pensamento-outro.

A decolonialidade apresenta-se como uma estratégia que ultrapassa a ideia de transformação sugerida pela descolonização, isto é, supõe também construção e criação, tendo como objetivo a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Conforme Walter Mignolo (2003), o pensamento-outro como marca da decolonialidade traduz-se na diferença colonial, buscando redimensionar a geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e, a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. Essa perspectiva está voltada para enfoques epistemológicos capazes de desenvolver novos saberes e uma diferente compreensão simbólica do mundo. Assim sendo, a decolonialidade propõe dar visibilidade às lutas contra a colonialidade e as subjetividades subalternizadas e excluídas.

Oliveira e Candau (2010) atestam que Catherine Walsh (2005) ao refletir sobre os processos educacionais segundo os conceitos de decolonialidade, pensamento-outro e interculturalidade, admite o “pensamento crítico de fronteira” na diferença colonial enquanto um processo que não pretende uma sociedade perfeita, mas que questiona e transforma a colonialidade do poder, de saber e do ser, sabendo que estas relações de poder não acabam, entretanto podem ser modificadas, adquirindo novos contornos. Walsh entende essa perspectiva como parte de um projeto intercultural e decolonizador, que possibilita outra relação entre conhecimento útil e necessário no combate da hegemonia do conhecimento.

Ademais, o pensamento crítico de fronteira oportuniza o desenvolvimento de estratégias diversas entre grupos e conhecimentos subalternos, como, por exemplo, entre povos indígenas e povos negros, uma vez que torna visíveis outras lógicas de pensar, de enxergar o mundo, de construir representações, diferentes da ótica eurocêntrica. Nesse veio, a interculturalidade representa a criação de um novo espaço epistemológico que incorpora não só os conhecimentos subalternizados, mas também os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária e que, concorre para o desenvolvimento de processos educacionais a partir

das noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o que esses autores atestam a respeito da compreensão da pedagogia decolonial elaborada por Catherine Walsh:

[...] a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Walsh afirma que essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto do da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos. Cita como inspiração e referência para o seu desenvolvimento as formulações e práticas educacionais de Paulo Freire, além das teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28).

Vale ressaltar que não é suficiente, apesar da importância, inserir temas nos currículos, com o objetivo de evitar o ciclo naturalizado da ênfase atribuída à cultura eurocêntrica. Há, também, de se adotar novas referências, conferindo lugares de destaque nas propostas curriculares e atividades educacionais, para outros saberes, rompendo com o pensamento único e moderno, conforme propõe, por exemplo, a concepção multirreferencial, “uma perspectiva epistemológica e política significativa para o campo da relação com a pluralidade dos saberes e das formações” (MACEDO, 2007, p. 75). É preciso, portanto, fortalecer o desenvolvimento de processos educacionais baseados em novas epistemes, tais como: a pedagogia decolonial, o multiculturalismo e interculturalismo críticos, enquanto projetos sociais, culturais e políticos preocupados com os sujeitos e suas idiossincrasias, na tentativa de dar conta das complexas relações individuais e interculturais, sem perder de vista as relações de poder.

3.3 Considerações sobre a Lei Federal nº10.639/2003

Em uma sociedade marcada pelas mazelas do colonialismo e por uma história de escravidão do povo negro e pela quase extinção do povo indígena, tem os efeitos perversos dessa conjuntura ecoando até os dias atuais, produzindo iniquidades e discriminação. Pós-escravidão, os(as) africanos(as) e os(as) afrodescendentes foram afastados(as) dos campos de trabalho e, conseqüentemente, essa realidade os(as) levou a péssimas condições de vida. Segundo Azevedo (2004), em 1970, milhares de emigrantes brancos(as) foram trazidos(as) ao Brasil, uma das estratégias da política de branqueamento, com a finalidade de constituir a nova nação brasileira. Tal situação impeliu a população negra liberta para a condição de miséria, uma vez que os(as) imigrantes saíam na frente na disputa pelas possibilidades de trabalho devido à cor de sua pele, à experiência de organização social de alguns deles(as), bem como em função das condições de oportunidade oferecidas aos imigrantes europeus.

A respeito da teoria do branqueamento Skidmore reflete:

Promovendo a imigração européia que era favorável por dois motivos: primeiro, os europeus ajudariam a compensar a escassez da mão-de-obra resultante da eliminação do trabalho escravo. Em segundo lugar, a imigração ajudaria a acelerar o processo de branqueamento no Brasil. A imigração européia traria para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, energético e sadio. (SKIDMORE, 1989, p. 40)

No Brasil, as relações de produção de capital desenvolveram-se a partir da produção escravista colonial. No entanto, o racismo ficaria camuflado pelo mito da democracia racial, conforme argumentado anteriormente, impedindo, durante séculos, que políticas públicas fossem efetivadas no sentido de combater o preconceito e discriminação raciais, visto que o Estado não assumia a existência desses comportamentos na sociedade brasileira. Situação que contribuiu, por um lado, para continuar colocando o(a) negro(a) e sua cultura em posições marginais ou subalternizadas e, distanciá-lo(la) do acesso a bens materiais e/ou simbólicos. Por outro lado, as multifacetadas formas de discriminação racial concorreram, também, para manter privilégios e direitos reservados para determinados grupos, bem como negar a história, a cultura e a contribuição do povo negro para a formação e desenvolvimento da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, Munanga adverte:

O mito da democracia racial que, por razões históricas bem específicas e difusas, tenta impor a ideia de que vivemos em uma sociedade harmoniosa e não racista, tendo em vista a calorosa união de homens negros e mulheres brancas, para justificar um cataclisma racial presente nas grandes teorias raciais contemporâneas (MUNANGA, 2004, p. 53-90).

Com a abertura democrática, sobretudo nos anos de 1980, muitas demandas sociais passaram a fazer parte das discussões e debates em prol da elaboração da nova constituição. Nesse contexto, foi apresentado um vasto programa de reivindicações, junto ao Estado Brasileiro, visando ao combate do racismo que repercutia tanto no sistema de produção, quanto no sistema de educacional brasileiro representado pela inferiorização do(a) negro(a). No âmbito da educação, representantes de entidades nacionais do Movimento Social Negro juntamente com o então ministro da educação assinaram o documento intitulado “Protocolo de intenções”, o qual indicava a inclusão, nos currículos escolares da educação básica, do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, Santos afirma:

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade (SANTOS, 2005, p. 23).

Entretanto, é relevante assinalar que esta reivindicação não é algo tão recente. Na ocasião do *I Congresso do Negro Brasileiro*, ocorrido entre 26 de agosto e 04 de setembro de 1950, organizado pelo Teatro Experimental dos Negros (TEN) no Rio de Janeiro, foram realizadas, também, reivindicações com o propósito de incentivar o estudo de reminiscências africanas no Brasil. Dentre outras propostas, estava a de demover as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros de cor, bem como a constituição de institutos de pesquisas, públicos e particulares, visando ao cumprimento dessas ações (NASCIMENTO, 1968 *apud* SANTOS, 2005).

Em agosto de 1986, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, nos dias 26 e 27, indicou “aos dirigentes do país, e, em especial deferência, a todos os membros da ‘Assembléia Nacional Constituinte-87’.”, as seguintes reivindicações:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986 *apud* SANTOS, 2005, p. 24-25).

Mais tarde, em 1995, a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida* realizada no dia 20 de novembro desse ano, configurou um significativo momento de reivindicações. Nessa ocasião, lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial, condenaram o racismo e entregaram ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial com diversas propostas antirracistas. No âmbito da educação, é importante, para este estudo, ressaltar a proposta que previa o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores(as) e educadores(as) que os(as) habilitassem a tratar, de maneira devida, a diversidade racial presente no país, bem como identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e, o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. A sensação de não pertencimento a determinados espaços sociais como a escola, pode levar o(a) estudante a desistir de importantes etapas da sua educação formal.

Nessa direção, muitas leis nas esferas municipais¹⁵ e estaduais foram consubstanciadas no sentido de comungar com os ideais de uma educação antirracista. É inegável a importância desse passo, entretanto, por um lado, algumas ações restringiram-se a determinadas localidades e, muitas vezes, o tratamento da temática no currículo acontecia apenas como tema transversal, enquanto muitas outras áreas do país passaram ao largo dessa iniciativa. Por outro lado, alguns desses dispositivos vão além da inclusão da temática nos currículos e, dispõem, adicionalmente, por exemplo, sobre as bibliotecas, a qualificação de professores(as) e a necessidade de constante aperfeiçoamento. Nesse contexto das leis municipais e estaduais, é possível observar, a seguir, um trecho da Constituição do Estado Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, que versa sobre o assunto:

¹⁵ A lei orgânica do Município de Salvador foi promulgada em 05/04/1990.

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

[...]

IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.

[...]

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Constituição do Estado da Bahia, 1989 *apud* SANTOS, 2005, p. 25-26).

No entanto, apenas recentemente as ações vinculadas à temática da desigualdade etnicorracial passaram a ser amplamente discutidas, especialmente, a partir da *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, à Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Em consequência desta Conferência, a proposta para adoção das políticas de ações afirmativas foi efetivada nas diversas áreas sociais, conforme apresentado no segundo capítulo desta pesquisa.

Nessa configuração, em 09 de janeiro de 2003 a Lei Federal nº 10.639 foi sancionada pelo presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação, Cristovam Buarque, modificando a Lei nº 9.394/1996 (LDB) ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio tanto na rede pública quanto na rede privada. O conteúdo programático a que se refere a norma citada deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de Educação Artística, Literatura e História.

A referida lei alterou a LDB/1996 com vistas a educar todos e todas para conhecerem, respeitarem e valorizarem a história e a cultura africana, uma das raízes que deram origem a cultura nacional. A necessidade de instituir políticas públicas destinadas à educação, dentre outras medidas, viabilizou a criação da Lei Federal nº 10.639/2003 que abre a possibilidade de uma educação voltada para a negociação cultural. Uma oportunidade para estabelecer a equidade não apenas por meio do importante acesso à educação, mas também para promover a justiça através de uma educação que reconheça a importância de todas as representações etnicorracias para a construção e desenvolvimento da sociedade brasileira.

Nesse sentido, tornar obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira constitui-se, também, em um dos caminhos para estabelecer uma nova ordem, ao contestar a naturalização de práticas educativas de caráter, eminentemente, eurocêntrico. É concorrer para frear o silenciamento nos espaços sociais diante da condição do(a) negro(a) no Brasil, a exemplo dos ambientes educativos, onde a omissão institucional, muitas vezes, ajudou a manter a situação de desigualdade entre os diferentes grupos etnicorraciais. Segundo Silva (2005), a naturalização das desigualdades racialmente e sexualmente hierarquizadas gera um painel de exclusão de homens e mulheres negros(as) em enormes proporções e, concomitantemente, produz o silêncio na consciência coletiva.

Entretanto, é importante salientar que a Lei nº 10.639/2003 é, também, alvo de crítica, por exemplo, o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2005) indica que o referido dispositivo legal deixou de fora, de maneira expressa, pontos importantes para a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O autor considera que a norma é bem genérica e não menciona a necessidade de qualificar os(as) professores(as) dos ensinos médios e fundamental, bem como a necessidade das universidades revisarem seus programas de ensino. Assim, o autor assinala que:

[...] é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (SANTOS, 2005, p. 33).

Após a promulgação da referida lei, outras medidas foram desenvolvidas no sentido de tornar a sua efetivação uma realidade. Dentre essas ações, encontram-se o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004¹⁶, instrumentos legais que visam a orientar ampla e claramente as instituições educacionais quanto as suas atribuições. Em 2009, com a necessidade de fortalecer e institucionalizar essas orientações foi instituído o plano nacional

¹⁶ A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003.

de implementação das diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste documento é possível observar como principais ações das instituições de ensino superior as seguintes demandas:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP nº 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, [sd], p. 39-40).

Necessário se faz, no entanto, declarar que o referido plano não acrescentou novas regras às orientações já contidas no parecer CNE/CP nº 03/2004 e na resolução CNE/CP nº 01/2004. Em linhas gerais, o plano buscou sistematizar as orientações presentes na legislação citada, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento das ações.

3.4 O Parecer CNE/CP N° 03/2004: educando para as relações etnicorraciais

No primeiro trimestre de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n° 03/2004 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento visa à regulamentação da Lei 10.639/2003, baseada nos dispositivos da CF nos seus Artigos 5º, I, 210, 206, 242, 215, 216 e nos artigos 26, 26A e 79B da Lei 9394/1996 (LDB), que versam sobre o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, o direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira, como também o direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos(as) os(as) brasileiros(as).

Cabe ressaltar que o grupo de trabalho denominado “Educação e Relações Étnico-Raciais (GT - 21)”, articulado antes da aprovação da Lei 10.639/2003, é fruto de um trabalho proveniente da pressão social, mas também de uma fundamentação teórica consistente sobre a temática. De acordo com Siss e Oliveira (2006, p.10), esse Grupo de Estudo (GE 21) surgiu na 25ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que aconteceu em 2002. No entanto, sua fundação no âmbito da ANPEd ocorrera no ano de 2001, precedida de muitos debates entre pesquisadores da área de Relações Raciais e Educação dos Afro-Brasileiros. No ano seguinte, a maioria desses estudiosos fez parte da mencionada reunião, ocasião em que o grupo passou a ser reconhecido como Grupo de Trabalho.

A contribuição desse grupo de trabalho tem apresentado, no decorrer dos anos, significativas contribuições, não apenas, para a ampliação do estudo da temática etnicorracial, conferindo importante lugar para as pesquisas neste campo junto à ANPEd, como também para os seus desdobramentos no campo educacional nos mais diversos níveis. Nesse contexto, inserem-se: a Lei 10.639/2003, a Resolução do CNE/CP n° 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, o Parecer do CNE/CP n° 01/2004, que constitui a fundamentação da referida resolução.

Assim, o mencionado Parecer que teve como relatora a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outras proposições, aponta os objetivos de políticas educacionais alinhados com a valorização da história e cultura dos(as) afro-brasileiros(as) e dos(a)

africanos(as) e com o compromisso da educação das relações etnicorraciais, como é possível observar no fragmento, a seguir:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos[...] (BRASIL, 2004a, p. 02).

Nesse contexto, o documento assinala como indispensáveis o estado material das escolas que devem ser devidamente instaladas e equipadas, bem como a adequada formação de professores(as) para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações. Sublinha a necessidade de docentes preparados(as) para lidar com reeducação das relações não apenas entre negros(as), mas entre diferentes grupos etnicorraciais.

O Parecer apresenta, também, princípios a respeito da questão racial, demonstra a condição de inferioridade imposta, ao longo da história, aos(às) afro-brasileiros(as) e, assinala algumas das consequências provocadas pela denominada relação de cordialidade estabelecida entre os diferentes grupos etnicorraciais na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o documento indica a demanda por reparações, em que o Estado e a sociedade são convocados a adotarem medidas para ressarcir os (as) descendentes africanos(as) negros(a) dos danos sofridos, onde a história e a cultura sejam devidamente explicadas, visando a contribuir para reverter o quadro até então desenhado.

[...] desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004a, p.03).

O texto do documento traz, também, a indicação de ações pertinentes a diversas instituições, visto que as mudanças necessárias não se limitam à escola. Dentre elas, estão orientações que direta ou indiretamente dizem respeito às Instituições de Ensino Superior, exemplificadas a seguir:

- [...] Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial;
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior;
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra [...] (BRASIL, 2004a, p.13-14).

Vale sublinhar que em várias passagens do documento é visível a relação da legislação em questão com outros dispositivos do aparato legal brasileiro que reforça a necessidade das políticas afirmativas no campo da educação.

3.5 A Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996: confluências com a educação das relações etnicorraciais e com lei nº 10.639/2003

A partir da promulgação da CF de 1988 e da entrada em vigor a Lei nº 9394/1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, tornou-se evidente o surgimento de um elenco importante de normas e de dispositivos legais, o qual tem contribuído para o avanço da legislação no âmbito educacional. Muitos desses dispositivos legais foram elaborados, por um lado, com a finalidade de aprimorar o conteúdo e/ou teor de algumas

normas e, por outro, as crescentes necessidades sociais e econômicas podem acarretar a necessidade de instituir novas normas ou, ainda, regulamentar outras já existentes.

A CF de 1988 foi aprovada no momento em que o Brasil vivia grande efervescência socioeconômica e política em prol da democracia, depois de 21 anos de ditadura militar. Tal cenário concorreu para construção de uma constituição mais aberta aos anseios da população brasileira, assegurando importantes direitos sociais fundamentais coletivos e individuais.

Em se tratando, especificamente, da matéria de educação foi possível alcançar significativos avanços, tais como: o acesso ao ensino obrigatório e gratuito ao constituir-se em um direito público subjetivo, a autonomia universitária e o incremento de recursos financeiros da União para os estados e municípios. A CF, também, abriu espaço para a elaboração e formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permitindo a ampliação das conquistas alcançadas na Carta Magna, que reservara um de seus capítulos para dispôr, apenas, acerca da educação nacional.

Assim, faz-se importante destacar, aqui, alguns dos artigos da Carta Magna e da LDB que evidenciam nexos entre esses dispositivos legais e a importância da educação para todos(as) cidadãos(ãs) brasileiros/as, não só no que diz respeito ao acesso, mas também em relação a uma educação de combate ao racismo e à valorização da diversidade cultural (BRASIL, 1988; 1996).

O artigo 5º da CF estabelece o princípio da igualdade: “todos são iguais perante Lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. O inciso I desse artigo, ainda, complementa: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Talvez, esse único artigo fosse suficiente para conferir a todas as pessoas a igualdade de condições para acessarem tais direitos. No entanto, esse direito, muitas vezes, encontra-se no plano subjetivo, na aspiração, pois do ponto de vista material, as desigualdades permanecem a comprometer sua plena efetivação, visto que as oportunidades, em grande parte das vezes, não são oferecidas de maneira equânime, justa e igualitária.

Já o artigo 206 da CF prevê que o ensino será ministrado com base, dentre outros, nos seguintes princípios: a) igualdade de condições de acesso e permanência; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais do ensino, garantindo-se, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público e padrão de qualidade. Mais uma vez a Carta Magna trata da

igualdade, agora, especificamente, referindo-se à educação, acerca do respeito à igualdade de condições de acesso e permanência.

Dessa forma, é possível reafirmar a importância das políticas públicas implementadas com a finalidade de reduzir as desigualdades provocadas pelo preconceito e pela discriminação racial, concorrendo não só para o incremento do número de negros(as) em todos os níveis de ensino, mas também garantir a permanência desses(as) jovens, com garantias materiais e simbólicas, enriquecida pela diversidade de ideias e de concepções. É notável que as condições de acesso, principalmente, na educação básica evoluíram muito na última década, no entanto a exclusão dentro da escola continua contribuindo para aumentar a repetência e a evasão e, para produzir iniquidades.

Enquanto o artigo 210 da CF assegura que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Esta norma demonstra o reconhecimento por parte do constituinte da necessidade de respeitar e valorizar as diversas manifestações culturais e artísticas que compõem a nação brasileira, portanto é possível inferir que a Lei Magna admite a importância de estabelecer, no currículo, um equilíbrio no que diz respeito às culturas dos diferentes grupos etnicorraciais que compõem a nação brasileira, sem prevalência de uma cultura em detrimento da outra.

Já o artigo 215 responsabiliza o Estado por garantir a todos(as) o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional e, atribui, também, o compromisso de apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais. Dentre outras atribuições nesse contexto, o Estado tem o papel de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, assim como de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Prevê, ainda, que a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. Dessa maneira, o estudo da temática História e Cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos constitui-se, também, em uma das formas de valorizar a diversidade étnica e viabilizar o acesso aos bens de cultura imateriais, tais como: religião, ancestralidade, valores e jeitos de criar e de viver.

O artigo 216 estabelece que o patrimônio cultural brasileiro seja constituído dos 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, nos quais se incluem: 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. Assim, mais uma vez é ratificada pela Carta Magna a importância de preservar a história cultural dos povos formadores da sociedade brasileira.

Por último, nesta breve análise, está o artigo 242 § 1º que afirma: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988)”. Desse modo, podemos dizer que a Lei nº 10.639/2003 ao tornar obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica reforça uma determinação constitucional, fazendo valer as contribuições desse grupo etnicorracial nas áreas social, econômica e política, rompendo com a hierarquização de saberes que tem imposto a estas culturas um lugar marginal nos currículos escolares.

Portanto, a LDB ao normatizar o princípio universal da educação para todos(as), confirma muitos dos postulados acima abordados por meio dos seus artigos, por exemplo, o artigo 3º que versa sobre os princípios que nortearam o ensino no país, bem como por meio do artigo 26 A que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, já tratados neste estudo, e do artigo 79 B que inclui, no calendário, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 1996).

CAPÍTULO 4

4. UMA FORMAÇÃO DOCENTE DEMOCRÁTICA: PENSAMENTO COMPLEXO, SABERES ARTICULADOS E NOVAS CONCEPÇÕES

Sabemos que a formação de educadores(as) perpassa por diversos saberes¹⁷. Nesse sentido, não pretendemos, aqui, apresentar formas certas ou erradas de formar professores(as), visto que esse ato não deve configurar, aproveitando o trocadilho semântico, uma fôrma que engessa um modelo único de formação, ou ainda, enquanto um fenômeno possível de atingir a completude. Portanto, considerando as suas variadas dimensões, bem como a própria polissemia do termo formação, intencionamos apresentar reflexões em torno da formação docente inicial em conexão com uma abordagem humanística que abrace a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e multirreferencialidade como aportes teóricos relevantes para uma possível consecução de uma formação mais democrática e capaz de dar conta da complexidade dos problemas da atualidade.

No Brasil, a formação inicial do(a) professor(a), assim como em outros segmentos, tem sido estabelecida a partir de condições sociopolíticas e econômicas que acabam, também, por definir a política educacional do país. As pressões sociais, a CF de 1988 e a LDB/1996 assinalaram importantes marcos em direção da democratização do acesso à educação e da qualidade da educação ofertada, principalmente, nos níveis fundamental e médio. Em consequência, adveio a exigência da qualificação dos docentes para trabalhar na educação básica.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, em seu artigo 62, dispõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

¹⁷ Maurice Tardif (2012) entende que os saberes docentes perpassam por uma diversidade do saber que inclui, dentre outros, um conhecimento e um saber-fazer pessoais, saberes curriculares, dos programas, dos livros didáticos e da própria experiência. Um saber que é plural, proveniente de fontes variadas.

Ademais, a LDB reporta que a formação desses(as) profissionais da educação far-se-á com o objetivo de atender às especificidades do exercício de suas atividades, assentada, dentre outros fundamentos, na presença de sólida formação básica, que concorra para o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.

Em 29 de janeiro de 2009, o decreto nº 6755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. O referido dispositivo legal aponta, no artigo 2º, 12 princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre os quais, são pertinentes para o contexto desta pesquisa os seguintes:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

[...]

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

[...]

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009).

Tais princípios, aliados a alguns dos objetivos explicitados no mesmo documento em seu artigo 3º como, por exemplo, a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública e da formação de professores(as) na perspectiva dos direitos humanos e das relações etnicorraciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo, bem como a promoção da integração da educação básica com a formação inicial docente demonstram a necessidade de ampliar as possibilidades formativas dos(as) futuro(as) professores(as). Possibilidades que vão desde a autoformação, passando pela (re)formação do

pensamento e da práxis até a incorporação de novas epistemes, sem, contudo, assumir uma ideia de limite, admitindo que neste intervalo pode comportar tantas outras alternativas.

Desse modo, refletir sobre os conhecimentos científicos e sociais que, historicamente, vêm sendo postos como válidos e indispensáveis na educação brasileira, em especial, na formação docente, pode constituir-se no fortalecimento de novas concepções, visando a concorrer, na prática, para uma formação de profissionais do magistério que tenha como máxima a responsabilidade de contribuir para a consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva e, que favoreça a emancipação das pessoas e grupos sociais.

Ao longo da história, configurou, no Brasil, uma educação fortemente pautada no viés positivista, em todos os seus níveis. Talvez, neste contexto, seja até redundante fazer essa referência aos níveis, por entendermos que os diversos segmentos que compõem a educação formal no país estão interligados por um mesmo fio condutor epistemológico que acaba perpassando por todas as etapas da formação dos sujeitos.

Assim, ao traçarmos compreensões em torno de uma formação que esteja assentada nos princípios democráticos, torna-se interessante observar a seguinte assertiva de Carvalho (2004, p. 330): “enquanto para uns, a democratização se caracteriza por políticas de abertura de escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres”. Apesar de considerarmos a relevância das duas concepções e, ainda, acrescentamos uma terceira: a permanência, com destaque para a importância de uma relação complementar entre as mesmas, no momento, a discussão dar-se-á no âmbito da práxis pedagógica e dos seus nexos com o conhecimento. Nessa perspectiva, buscamos uma formação de professores(as) a partir de um pensamento complexo que almeja dar significado a novos atores e atrizes, a novos saberes e a culturas diversas, por meio da democratização das propostas curriculares e dos programas educativos.

No Brasil, historicamente, os saberes considerados válidos têm sido organizados e transmitidos às novas gerações pautados no pensamento moderno, nas metanarrativas e na constante preocupação com “o quê” e “como” ensinar, geralmente, concorrendo para a uniformidade do pensar e do agir. Assim, a organização educacional vem acontecendo pautada na transmissão da cultura eurocêntrica com gênese no processo de colonização, em que as culturas do negro e do índio foram praticamente apagadas.

A empreitada colonizadora foi um laboratório de produção e ensaio das pedagogias de subalternização mais “eficazes” porque brutais.

Ao destruir a vida cotidiana e impor aos povos originários e aos escravos um modo único, homogêneo de sua produção as outras formas de vida são submetidas ou destruídas. Homogeneizando, submetendo e destruindo toda outra forma de viver, tentam homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas e identidades (ARROYO, 2012, p. 73-74).

Para esse autor, variadas pedagogias têm contribuído para os processos de despojo de saberes diversos e de seu espaço de produção, os desenraizando de seu chão cultural e identitário; separam em territórios despossuídos de lei, cultura, saberes, valores e identidades próprias. Analogamente, podemos dizer que nessa direção caminham muitos dos cursos de formação de professores(as), obedecendo à lógica hegemônica, centrada nos padrões europeus e voltada para reproduzir os valores, apenas, da ciência moderna. Vale mencionar que é incontestável a importância desta para o desenvolvimento da humanidade, entretanto necessário se faz repensar a ideia de verdade “absoluta”, “perfeita” e “única” que o discurso moderno estabeleceu em torno do conhecimento. Autores, como Nascimento e Macedo (2005) defendem que:

[...] faz-se necessário enfatizar que a formação docente está implicada numa diversidade de sentidos epistemológicos, podendo, portanto, ser representada a partir de diversas experiências, saberes e conhecimentos, de várias perspectivas culturais, não se limitando, exclusivamente, a um discurso único, linear e metafísico, como imaginavam os teóricos positivistas neoconservadores (NASCIMENTO; MACEDO, 2005, p. 175).

Ainda conforme esses autores, o modelo de escola representado por meio das suas metanarrativas do conhecimento “padrão” e “verdadeiro” através de suas propostas curriculares e dos seus projetos educacionais teve a intenção de “ocultar diversas outras experiências e tipos de saberes políticos, filosóficos, artísticos, míticos, religiosos, midiáticos, populares, ontológicos etc” (NASCIMENTO; MACEDO, 2005, p. 175). Nessa perspectiva, luzes são acesas na reflexão a respeito da condição marginal que as culturas de determinados grupos sociais ocupam no cenário educacional brasileiro, a ponto de desencadear a necessidade de implementação de dispositivos legais para que a história e a cultura de negros e indígenas se façam representadas nos currículos escolares, de maneira a coadunar com a

realidade da sociedade brasileira e, com a conseqüente representação pluriétnica da sala de aula.

Os cursos de formação docente são globalmente pensados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Nessa configuração, os(as) alunos(as) passam um determinado número de anos a assistir aulas fundamentadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais¹⁸. Adiante, no estágio, eles têm a missão de tentar aplicar tais conhecimentos e, mais tarde, quando finalizada a formação, no campo de trabalho, muitas vezes, vão constatar que os conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação diária (WIDEEN *et al.*, 1998 *apud* TARDIFF, 2012).

De acordo com Tardif (2012), o modelo aplicacionista não é apenas ideológico e epistemológico, mas também institucionalizado por meio de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias, em que a pesquisa, a formação e a prática constituem-se em três partes distintas. Segundo o autor, a produção do conhecimento, a formação proveniente desse conhecimento e, a conseqüente prática comportam problemáticas e questões totalmente segregadas, que competem a grupos de agentes distintos submetidos a demandas e percursos próprios de cada carreira profissional. Assim, ele apresenta o modelo aplicacionista como dotado de alguns problemas fundamentais, como por exemplo:

[...] ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Ora, a lógica disciplinar comporta duas limitações maiores para a formação profissional: por um lado, por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas; elas constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos; por outro lado a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. [...] No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação e separadas (TARDIF, 2012, p. 271-272).

Outro exemplo apontado por esse autor que merece atenção é o fato do referido modelo tratar os(as) alunos(as) como espíritos virgens e não levar em consideração, no processo de formação inicial para o magistério, as crenças e representações anteriores a

¹⁸ Em linhas gerais, segundo Tardiff (2012), os conhecimentos proporcionais advêm do conhecimento baseado na relação sujeito/objeto, em que o sujeito dotado de um equipamento mental se posiciona, de determinada maneira, diante do objeto do qual ele extrai e seleciona dadas informações, a partir daí ele emite proposições mais ou menos válidas sobre o objeto.

respeito do ensino, “conhecimentos prévios que calibram as experiências de formação e orientam seus resultados” (TARDIF, 2012, p. 273). Os conhecimentos proposicionais e informações são transmitidos, na maior parte das vezes, sem estabelecer uma ação profunda nos filtros cognitivos, sociais e afetivos por meio dos quais os(as) futuros(as) professores(as) processam e recebem essas informações.

Na verdade eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores mais experientes (TARDIF, 2012, p. 273).

De acordo com Macedo (2009), na maioria das vezes, a academia no que se refere, em especial, à formação de professores, não tem realizado um investimento que favoreça a escuta, a negociação, o diálogo, bem como a incorporação das histórias de vida e dos percursos socioculturais dos sujeitos em formação. Desse modo, muitos cursos de formação transmitem os conhecimentos tidos como formativos, sem levar em conta a condição de agentes desses sujeitos, negando-lhes a oportunidade de agir, mais ativamente, no processo por meio das suas próprias histórias, saberes e culturas, e de extrapolar o ato de apreender o conhecimento científico. Maurice Tardif acrescenta:

[...] um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico. Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2012, p. 272).

Nos contextos atuais, tem se desenhado a premência de uma formação que vise a conectar-se com práticas pedagógicas capazes de conduzir o(a) formando(a) à liberdade de pensar, de expressar, de interagir e, por fim, construir um conhecimento pertinente com a complexidade das questões contemporâneas. Existe, portanto, a necessidade de um projeto educacional que contemple não apenas a diversidade de seus agentes, mas também a diversidade de concepções

Para Edgar Morin (2003, p. 13), há “uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, [...] realidades ou problemas cada vez polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”. O descompasso entre esses contextos, em especial, na formação inicial de professores(as), pode concorrer para distanciar o processo formativo enquanto ação institucional, dos problemas concretos que serão postos para os(as) futuros(as) professores(as) no seu campo de atuação.

4.1 A Formação Inicial de Professores(as): um diálogo com a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a multirreferencialidade

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, sancionada pela presidenta da república Dilma Rousseff, aprova o PNE, com vigência por dez anos. Em um universo de vinte metas e diversas estratégias traçadas para esse período, visando à melhoria do sistema educacional brasileiro, destacamos a meta três do PNE que aborda um dos temas centrais acerca do direito à educação no Brasil: a universalização do ensino médio. Então, entre as diversas estratégias previstas para alcançar esse objetivo, apresentamos, a seguir, a estratégia 3.1 com a intenção de iniciarmos a reflexão sobre a importância da conexão de saberes na formação inicial dos(as) professores(as) para educação básica.

Institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014a).

Vale mencionar, pois, no contexto desta discussão, a relevância da ligação estabelecida, pelo PNE, entre a meta doze, que versa sobre a elevação das taxas de matrícula na educação superior para a população de 18 a 24 anos, e o fomento da oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente, para a formação de professores e professoras

para a educação básica, como uma das estratégias direcionadas para a consecução da referida meta. Tal relação demonstra a importância da formação desses(as) profissionais no processo de democratização da educação superior, bem como a necessidade de estabelecer a articulação dos saberes e dos espaços formadores, nos diversos níveis, a fim de contribuir para a solução de problemas da sociedade.

No entanto, ainda é muito comum encontrarmos centros de formação, seja a escola ou a universidade, onde os conhecimentos são transmitidos de forma parcelada e descontextualizados por meio de disciplinas. Essa realidade se perpetua, muitas vezes, em função da formação docente, em que o(a) professor(a) repete o modelo disciplinar ao qual foi submetido durante o seu processo formativo. Nesse sentido, ao repensarmos a formação, torna-se necessário revisitar e reavaliar alguns pressupostos que têm norteado a produção e disseminação do conhecimento.

Oferecer uma formação baseada em novas concepções que concebam a realidade em sua complexidade pode colaborar para interromper com o ciclo linear de observar e, por consequência, de realizar as intervenções no dia a dia. Nesse sentido, as abordagens multirreferenciais, interdisciplinares e transdisciplinares oferecem importantes contribuições para a (re)ligação dos conhecimentos que, ao longo do tempo, vêm sendo desconectados, assentados na tradição disciplinar. Desse modo, Hilton Japiassu (1975) atesta:

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1975, p. 75).

De acordo com esse autor, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das permutas entre os especialistas e pelo verdadeiro grau de interação das disciplinas no âmbito de um mesmo projeto de pesquisa. Essa atividade não elimina a importância das disciplinas, visto que para a sua realização prescinde a existência e interação das mesmas de maneira sistemática e intencional. Japiassu entende a disciplina enquanto ciência, portanto a interdisciplinaridade seria a exploração do universo dessa ciência.

Importante ressaltar que a atividade interdisciplinar, ainda, orbita em torno de um conceito que gera alguma confusão, apresentando divergências, até mesmo, entre os

estudiosos do tema. Às vezes, na prática, a abordagem é tomada como interdisciplinar, enquanto o que se tem são estratégias pedagógicas denominadas de multidisciplinaridade e/ou pluridisciplinaridade.

No entendimento de Japiassu (1975), a multidisciplinaridade consiste em um conjunto de disciplinas oferecidas simultaneamente, podendo estar ligadas, apenas, pelo trabalho em torno de um mesmo tema, mas sem estabelecer uma cooperação e sem evidenciar as possibilidades de relações entre elas. Já a pluridisciplinaridade se justificaria pela união de disciplinas consideradas no mesmo nível hierárquico com a existência de alguma cooperação entre as disciplinas, porém cada uma delas estaria perseguindo a sua própria finalidade. Para o autor, entretanto, na atividade interdisciplinar são incorporados os resultados de diversos especialistas ao tomar emprestados instrumentos e técnicas metodológicas de outras disciplinas, utilizando conceitos e análises encontrados nos vários domínios do saber, visando, depois de tê-los comparado e julgado, a sua integração.

Nessa perspectiva, Edgar Morin (2000, p. 115) adverte: os “[...] termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos”. Para esse autor a interdisciplinaridade tanto pode significar disciplinas distintas postas em volta de uma “mesma mesa” pura e simplesmente, cada uma defendendo o seu espaço, quanto pode significar troca e cooperação, abrindo a possibilidade para ser algo orgânico. Já a multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas em função de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns: às vezes, as disciplinas agem como técnicos especializados para resolver um determinado problema; em outros momentos, ao contrário, parte-se da interação para conceber o projeto ou o próprio objeto. Enquanto a transdisciplinaridade é definida pelo autor, como: “trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe” (MORIN, 2000, p. 115).

No Brasil, dois teóricos destacam-se nos estudos sobre interdisciplinaridade, são eles: o já mencionado, Hilton Japiassu e a pesquisadora Ivani Fazenda. A produção desses estudiosos apresenta uma forte influência do trabalho de Georges Gusdorf, um dos importantes estudiosos do pensamento interdisciplinar, que se intensificou na Europa a partir dos anos de 1960.

Entretanto, apesar das visões de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda apresentarem pontos de contatos, eles divergem em algumas características: enquanto o primeiro desenvolve a

interdisciplinaridade no campo epistemológico, a última apresenta uma quantidade significativa de obras no campo pedagógico. Outros fatos colocam esses estudiosos em posições distintas, por exemplo, Japiassu extrapola o conceito de interdisciplinaridade, admitindo a transdisciplinaridade, em que os limites disciplinares tendem a desaparecer, onde acontece uma permuta de informações científicas não só entre as disciplinas, mas também ocorre um diálogo com o conhecimento socialmente construído pelos atores e atrizes sociais envolvidos na ação. Já Ivani Fazenda não esboça tal diferenciação e tem concentrado a sua produção na aplicação pedagógica da interdisciplinaridade (MAGALHÃES, 2015).

Para Fazenda (2009), o que caracteriza a construção de um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia para romper as fronteiras constituídas entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, os campos de conhecimento não se anulam, nem desaparecem, mas mantêm uma dialeticidade, considerando a especificidade epistemológica dentro do universo de cada área. Nessa construção interdisciplinar ganham espaço não apenas os conhecimentos considerados clássicos, mas também outros saberes, o que confere uma aproximação maior com a realidade daqueles que fazem parte do processo formativo.

Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2009, p. 24).

Salientamos que o modelo teórico adotado nos cursos de formação, geralmente, exerce uma forte influência na atuação dos(as) futuros(as) professores(as), a manutenção do modelo tradicional disciplinar nessas instituições tende a replicar-se na educação básica. Em oposição, uma formação docente assentada na integração de saberes múltiplos, levando em conta experiências, valores e culturas distintas no processo de formar, concorre para expandir essa prática para educação de milhões de jovens e crianças brasileiras.

Conforme Edgar Morin (2000, p. 19), a disciplinaridade propõe o parcelamento e a compartimentação dos saberes, impedindo a apreensão da realidade sistêmica e complexa. Para o autor, o complexo requer a reforma do pensamento que deve ser o objetivo vital da universidade. “Trata-se de uma reforma não pragmática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento”. Morin atesta que a interdisciplinaridade tem se

mostrado insuficiente e, defende que apenas a transdisciplinaridade apresenta-se como solução capaz de ligar-se à reforma do pensamento. Desse modo, o autor assinala:

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é um sistema que se nutre de antagonismos e, que simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre as partes (MORIN, 2000, p. 19-20).

Nessa linha de entendimento, pensar a complexidade é, também, pensar na formação de cidadãos e cidadãos preparados(as) para enfrentar os problemas de seu tempo. Sujeitos que extrapolem as habilidades de ler, escrever e assimilar conhecimentos, que sejam colaborativos, criativos, autônomos, proativos, reflexivos e críticos. Pessoas capazes de buscar informações, estabelecer conexões e transformá-las em conhecimento a partir de um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado. Morin (2000, p. 25) assevera que a composição “de uma democracia cognitiva só se torna possível por meio de uma reorganização do saber na qual seriam ressuscitadas, de uma nova maneira, as noções trituradas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade”. O autor dá vários exemplos capazes de ilustrar a pertinência da articulação de saberes por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A seguir, apresentamos um deles:

A Pré-história recorre cada vez mais a técnicas muito diversas, notadamente para datar os esqueletos e os utensílios, analisar o clima, a fauna e a flora etc. Associando essas diversas disciplinas em sua pesquisa, o pré-historiador torna-se policompetente; e quando Coppens, por exemplo, chega ao término de seu trabalho, a obra resulta na análise das múltiplas dimensões da aventura humana. Atualmente, a Pré-história mostra que a constituição de um objeto e de um projeto, ao mesmo tempo interdisciplinar e transdisciplinar, é que permite criar o intercâmbio, a cooperação, a policompetência (MORIN, 2000, p. 110).

Edgar Morin (2010) elucida a complexidade a partir daquilo que não é simples. A ideia de simples dá conta de perceber o objeto de forma clara e distinta, enquanto ser isolável do seu ambiente, eliminando o complicado, o incerto e o contraditório. Já a complexidade é

irredutível aos esquemas de simplificação do observador, podendo inicialmente se apresentar sob a forma de obscuridade, de incerteza e até paradoxal. Assim, a complexidade comporta a imperfeição e a articulação do que está fragmentado, hierarquizado e dissociado.

Segundo Ardoino (1992 *apud* Burnham 1998, p. 41), a complexidade é “o que contém, engloba [...], o que reúne diversos elementos distintos, até mesmos heterogêneos”, envolvendo uma “polissemia notável”. Assim, o problema da complexidade diverge da análise cartesiana que presume a decomposição do todo em partes elementares com a intenção de sintetizar e explicar o objeto em análise. Ademais, para esse autor, o complexo é visto como processo em detrimento do objeto estático e individual e, sua análise demanda o acompanhamento desse processo, a fim de compreendê-lo mais globalmente por meio da familiarização. Tal análise admite a heterogeneidade, daí a necessidade de um número amplo de referenciais para a compreensão da complexidade.

De acordo com Burnham (1998, p. 44), analisar a complexidade “requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência”. Dentro desse contexto, a multirreferencialidade apresenta-se como um dos suportes teóricos que proporciona a condição de trabalhar com um vasto espectro de referências e com uma multiplicidade de olhares sem reduzir um ao outro, nem tampouco assumir uma visão totalizante do saber. Assim, a perspectiva multirreferencial, conforme Macedo (2007, p. 76), “[...] se consubstancia numa epistemologia social da formação, pautada no trabalho com verdades contidas, contrária a uma abordagem purista e des-historizada.” De acordo com o autor, essa concepção vai ao encontro da crítica moriniana que atesta a presença de uma incoerência quando se fala em pureza das ciências. Corroborando com a ideia de multirreferencialidade, vale considerar a seguinte assertiva:

[...] esta é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos “como definitivamente irredutíveis uma aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota” e, acrescentamos, de ter uma postura aberta [...] (ARDOINO, 1989; 1992 *apud* BURNHAM, 1998, p. 45).

Nessa direção, o currículo que toma como princípio condutor a perspectiva multirreferencial abre possibilidades para um diálogo fecundo entre os mais diversos saberes,

onde se contempla as experiências dos atores e atrizes envolvidos no processo de formação, as diferentes culturas e identidades e, aceita a “heterogeneidade que constitui o complexo” (BURNHAM, 1998, p. 42). Conforme elucida Macedo (2007, p. 16-17), a “multirreferencialidade é expansão e multiplicação das diferenças identitárias que dão densidade crítica e simbólica ao currículo, na construção individual e coletiva das condições históricas da existência”. Desse modo, o autor entende que a conjugação dos “eus” com os “outros” favorece a multiplicação dos saberes e das práticas ao tempo em que nutre o processo de construção identitária.

É importante sublinhar que a perspectiva epistemológica multirreferencial não busca dar explicação, mas acompanhar e compreender os processos, sem reduzi-los, respeitando suas forças internas e influências externas; tampouco prega o rompimento com o instituído, a dissolução das especificidades, mas novas formas de se instituir e, uma comunhão com outras linguagens, vislumbrando a possibilidade de dar conta das representações das práticas, a partir de um olhar complexo da realidade, onde não se separa o inseparável e, de perspectivas múltiplas. Assim, esse aporte teórico compreende “referências inclusive ao sagrado, ao transpessoal, as representações míticas, artísticas, todas elas irredutíveis à interpretação científica” (BARBIER, 1997, p. 161 *apud* MACEDO, 2007, p. 76).

É nesse contexto, portanto, que a lógica disciplinar vem sendo questionada enquanto viés único que, ao longo da história, se consolidou, predominantemente, nos currículos, onde essa lógica configura a verdade, ou seja, a única maneira de compreensão da realidade. Tal visão parte da homogeneidade dos eventos e da linearidade das certezas, sem levar em conta a complexidade dos problemas contemporâneos. Entretanto, para estudiosos como Roberto Sidney Macedo (2007, p. 74), este “conforto curricular e didático-pedagógico perdeu fôlego e não mais responde ao contemporâneo e seus desafios formativos.”

CAPÍTULO 5

5. A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: POLÍTICA CURRICULAR E IMPLANTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº10.639/2003

A Universidade Federal da Bahia teve seu início a partir da Carta Régia de fundação do Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia em 18 de fevereiro de 1808, firmada pelo Príncipe Regente D. João, atual Faculdade de Medicina da Bahia, a primeira do país. Entretanto, sua origem com a denominação de Universidade da Bahia, constituiu-se, apenas em 08 de abril de 1946 por meio do Decreto-lei nº 9.155 assinado pelo Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra e pelo então Ministro da Educação Ernesto Souza Campos. Tal ato fez reunir faculdades e escolas que funcionavam isoladamente, foram elas: Faculdade de Medicina da Bahia e suas escolas anexas de Farmácia (1832) e de Odontologia (1864); Escola de Agronomia (1875); Academia de Belas Artes (1877), atual Escola de Belas Artes; Faculdade de Direito (1891), a Escola Politécnica da Bahia (1896); as Faculdades de Ciências Econômicas da Bahia e a de Filosofia (1934) e a de Ciências e Letras (1941) (UFBA, 2010; 2015d).

Segundo UFBA (2005 *apud* SANTOS, 2009), tais unidades formavam o núcleo inicial da Universidade da Bahia, porém sem constituir-se efetivamente em uma Universidade, conforme previa o Decreto-lei nº 9.155 de 1946. “Além de agrupar as antigas escolas, fazia-se necessário um amplo esforço de criação de novas unidades e órgãos complementares” (SANTOS, 2009, p. 88). Apenas, dessa maneira, seria possível implantar um verdadeiro sistema universitário com capacidade para atender às necessidades socioculturais dos baianos.

Assim, em 1950, a referida instituição recebeu a denominação de Universidade Federal da Bahia, dando sequência à integração das escolas isoladas e instituindo novos cursos. Sob o reitorado do Professor Edgard Santos, considerado um inovador para sua época, que perdurou por 15 anos (1946-1961), ocorreu um processo de ampliação na oferta de cursos e serviços. Momento em que foi criada a Escola de Enfermagem e do Hospital das Clínicas, atualmente denominado de Hospital Universitário Professor Edgard Santos. Houve a integração da Escola de Biblioteconomia (1954), atualmente denominada de Instituto de Ciência da Informação, e, foi implantado um grupo de escolas de arte que compreendia os Seminários Livres de Música (1955), os quais deram origem, em 1956, as atuais Escolas de

Música, de Teatro e de Dança, pioneiras nesse gênero no país, que juntamente com a Escola de Belas Artes colocaram a UFBA entre as mais importantes universidades de arte e cultura brasileiras, graças à dimensão dada à produção artístico-cultural. Em 1959, foi criada a Faculdade de Arquitetura com autonomia em relação à Escola de Belas Artes, bem como foi implantada a Escola de Administração. Quanto à importância atribuída à cultura no processo de formação, vale observar o que Santos acrescenta:

Ainda articulada à ênfase na vertente cultural, registra-se a criação de intercâmbio com outros países, como o de Estudos Norte-Americanos, o de Cultura Hispânica, o de Estudos Portugueses, a Casa da França e o Centro de Estudos Afro-Orientais, esse último com especial relevo pela dimensão e liderança que exerceu na institucionalização das relações do País com a África (SANTOS, 2009, p. 89).

Em 1968, a Universidade Brasileira passou por uma significativa reforma que resultou em grandes mudanças acadêmicas e administrativas. Nessa conjuntura, a UFBA viveu outro momento de ampliação de seus cursos e, de consequente expansão da sua infraestrutura física e pessoal. Novos institutos foram criados, tais como: Matemática, Química, Biologia, Física e Geociências, bem como foram implantadas as Escolas de Comunicação e de Nutrição e a Faculdade de Educação.

Até o primeiro semestre de 2013, a UFBA contava com três *campi*. A partir de agosto do referido ano, o Campus Reitor Edgard Santos situado em Barreiras foi integrado à Universidade Federal do Oeste da Bahia, deixando de fazer parte da UFBA. Portanto, hoje, a instituição abrange os *campi* localizados nos municípios de Salvador e Vitória da Conquista, contendo, no total, 112 cursos de graduação, 12 Licenciaturas Especiais, 01 Licenciatura em Matemática (à Distância) e, aproximadamente, 190 cursos de pós-graduação; uma média de 35 mil alunos(as) matriculados(as) (UFBA, 2015e).

5.1. O Instituto de Letras

O curso de Letras da Universidade Federal da Bahia foi o primeiro do Estado. Em 1941, os cursos de Letras Clássicas, de Letras Neolatinas e de Letras Germânicas funcionavam na Faculdade de Filosofia da Bahia. No entanto, a autorização para o

funcionamento da Faculdade de Filosofia só ocorreu pelo Decreto nº 10.664 em 10 de outubro de 1942, portanto, inicialmente o curso de Letras era sediado no mesmo prédio onde funcionava a Faculdade de Filosofia, localizado na Praça da Piedade, mais tarde e até 1986, na Avenida Joana Angélica, 183, em Nazaré.

Em 1966, os cursos supracitados foram substituídos pelos cursos de: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Clássica com a respectiva Literatura, Língua Estrangeira com a respectiva Literatura, Português e Língua Estrangeira Clássica com as respectivas Literaturas, Português e Língua Estrangeira com as respectivas Literaturas.

Mais tarde, em 08 de fevereiro de 1968, por meio do Decreto nº 62.241 ocorreu o desmembramento do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia da Bahia, momento de reestruturação da Universidade e criação do Instituto de Letras, destinando-se uma unidade exclusivamente às Letras. As cadeiras que integravam o antigo Departamento de Letras passaram a compor os cinco Departamentos que constituíam, originariamente, o Instituto de Letras da UFBA. Atualmente, conta com uma sede própria situada na Rua Barão de Jeremoabo, 147, no Campus de Ondina. Hoje, o curso de Letras possui 03 habilitações: 401- Letras Vernáculas; 402- Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Clássica e Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Moderna e o 403 - Letras Clássicas e Língua Estrangeira.

O quadro a seguir demonstra, sem grande rigor, a equivalência entre os cursos provenientes da alteração realizada em 1966 e as atuais habilitações.

QUADRO 1 - Equivalência das Habilitações dos Cursos de Letras

Habilitações Iniciais	Habilitações Atuais
Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Curso 401 – Letras Vernáculas
Língua Estrangeira Clássica com a respectiva Literatura	Curso 403 – Letras Clássicas
Língua Estrangeira com a respectiva Literatura	Curso 403 – Língua Estrangeira
Português e Língua Estrangeira Clássica com as respectivas Literaturas	Curso 402 – Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Clássica
Português e Língua Estrangeira com as respectivas Literaturas	Curso 402 - Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Moderna

Fonte: UFBA, 2004

5.1.1 A Licenciatura em Letras Vernáculas

A habilitação em Letras Vernáculas (401) é oferecida em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Esta última configura o meu interesse em especial, visto que se trata da formação de professores(as). Tal habilitação tem o maior número de estudantes do Instituto de Letras, em geral, por dois motivos: anualmente são admitidos 90 alunos(as), divididos em duas entradas semestrais e, a outra razão constitui-se na procura para transferências internas de natureza especial. Segundo informação secundária, muitos estudantes migram de Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira (402) devido à longa carga horária, resultando no baixo índice de concluintes nessa habilitação, um dos problemas que tentará ser resolvido por meio da alteração curricular que ora se encontra em tramitação.

A Licenciatura em Letras Vernáculas tem como objetivo a formação de professores(as) de português para o ensino fundamental e médio, devendo ser integralizada

em tempo médio de 08 semestres, mínimo de 06 e máximo de 12 semestres. O currículo totaliza-se em 3.158 horas, organizado em disciplinas que definem o conteúdo específico, disciplinas de conhecimento contextual descrito como importante para situar o *lócus* de atuação do(a) futuro(a) docente e, componentes curriculares¹⁹ do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional.

Na área de conteúdo específico, estão disciplinas como: Língua Portuguesa, Literaturas Portuguesa e Brasileira e Introdução aos Estudos literários e aos Estudos Linguísticos. A área denominada de conhecimento contextual compreende as atividades complementares, com 200 horas, e às de natureza eminentemente prática como, por exemplo, Leitura de Produções Artísticas e Leitura de produção da Mídia. Já a área do conhecimento pedagógico abrange os componentes considerados formadores, ligados aos processos educativos, tais como: Didática e Práxis Pedagógica e Estágio Supervisionado. Importante mencionar que o estágio consta de 400 horas e deve ser realizado em instituição pública de ensino ou, ainda, em instituições relacionadas à rede pública de ensino.

O(A) graduando(a) em Letras deve ser capaz de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos, bem como realizar o papel de multiplicador. Para atingir essa meta, tem-se como referência o perfil, a seguir:

- a) domínio das diversas noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas e dos diferentes níveis e registros de linguagem;
- b) capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- c) domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa;
- d) capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento de uma língua;
- e) capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura;

¹⁹ Os termos componente curricular e disciplina estão sendo utilizados, nesta pesquisa, como sinônimos, visto que a dualidade de nomenclatura ainda ocorre nos documentos oficiais dos cursos ora em estudo.

- f) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa, identificando suas relações intertextuais;
- e) domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais;
- f) domínio de repertório de termos especializados que favoreça a discussão e transmissão do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;
- g) capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou revisor;
- h) capacidade de desempenhar papel de mediador, que possibilite a formação de leitores críticos, e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético;
- i) atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias;
- j) capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento (UFBA, 2004).

Quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso circundam, em linhas gerais, em torno das características traçadas para perfil do(a) graduando(a), tais como: compreender, analisar e produzir textos de diferentes gêneros; ler, produzir e traduzir textos em linguagens variadas e, estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outras práticas discursivas.

5.2 A Escola de Belas Artes

Conforme *site* oficial da Escola de Belas Artes da UFBA (2015a), inicialmente, a mesma foi criada como Academia de Belas Artes da Bahia em dezembro de 1877 pelo pintor espanhol Miguel Navarro y Cares, pelo também pintor baiano JoFrancisco Lopes Rodrigues e outros. Pouco tempo depois de estar funcionando na casa de Cares, a Academia foi transferida para o Solar Jonathas Abbott na antiga Rua do Tijolo, hoje 28 de setembro, no Centro Histórico. Apenas em 1895, a Academia passou a ter a denominação, atualmente conhecida, de Escola de Belas Artes. Tal instituição, entre 1946 e 1947, foi incorporada, como unidade

formadora, à Universidade da Bahia, atual UFBA. A partir de 1970, passou a situar-se na Rua Araújo Pinho, 212, no Canela. A EBA- UFBA tem a seguinte filosofia:

Promover a educação artística dos cidadãos em vários níveis, especialmente no superior, buscando instrumentá-los teórico, metodológico e tecnicamente para o ensino, a pesquisa e a criação no campo da arte e do design, dotando assim seu alunado dos fundamentos (UFBA, 2015a).

5.2.1 A Licenciatura em Desenho e Plástica

De acordo com o site da UFBA (2015a), “O Licenciado em Desenho e Plástica atua junto às crianças e aos adolescentes, ajudando-os a desenvolver suas aptidões artísticas e seu potencial de criatividade”.

O perfil profissional esperado do egresso do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica configura:

- a) habilidade para produção, pesquisa, crítica e ensino das artes visuais;
- b) desenvolver a percepção e o potencial criativo a partir do pensamento visual;
- c) dominar as técnicas artísticas tradicionais e contemporâneas, desenvolvendo seu estudo e reflexão teórico/prático (LICENCIATURA EM DESENHO E PLÁSTICA – EBA UFBA, 2015)²⁰.

Quanto à área de atuação, os(as) profissionais desse curso são preparados(a) para realizar atividades, tais como:

- a) lecionar nos ensinos fundamental e médio, assim como no ensino superior em disciplinas relacionadas às artes visuais (pintura, desenho, escultura, gravura, composição decorativa, etc.), produção, teoria e história das artes, além da expressão gráfica (geometrias, perspectiva e outras áreas específicas do desenho);
- b) trabalhar com pesquisa, curadoria, mediação e crítica de arte;

²⁰ Em virtude da proposta de integralização dos cursos de Licenciatura em Desenho e Plástica e de Bacharelado em Artes Visuais que prevê a entrada única para ambos os cursos, apesar das várias tentativas, fui informada que não poderia ter acesso ao PPP, uma vez que o mesmo encontrava-se sob a avaliação do curso de Bacharelado. Desse modo, fui orientada a buscar as informações na página de divulgação do curso no *Facebook* do curso, idealizado pela Professora Elizabete Actis de Souza. Contudo, apesar da importância dessa fonte, poucas informações foram encontradas, comparado com o potencial de um documento como o PPP.

- c) exercer atividades relacionadas ao Desenho Projetivo e Criativo e de desenvolvimento artístico e visual (LICENCIATURA EM DESENHO E PLÁSTICA – EBA UFBA, 2015).

O curso de Licenciatura em Desenho e Plástica tem duração de 04 anos e sua forma de ingresso consta de duas etapas: realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e da prova de habilidade específica (Desenho de Observação e Desenho de Interpretação e Criação). Por ano são oferecidas 60 vagas. No entanto, fui informada que em 2015 apenas 09 vagas foram preenchidas, em 2014, 2013 e 2012 foram ocupadas 08, 06 e 20 vagas, respectivamente, devido à baixa procura pelo curso.

5.3 Descrição e Análise dos Dados Coletados

Nesta seção apresentarei os resultados da pesquisa advindos da descrição e análise dos dados coletados com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes, chefes de departamento e coordenadores de colegiados, bem como nos questionários fechados aplicados com os(as) prováveis concluintes, no semestre 2015.1, dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica da UFBA, conforme aludí. Insta salientar que, o fato dos questionários terem sido aplicados presencialmente, na maioria das vezes, de forma individual, ou em pequenos grupos de 02 e, em raríssimas vezes, de 03 estudantes, possibilitou a realização de comentários por parte dos(as) estudantes, os quais registrei no diário de campo. Assim, alguns deles serão evidenciados sempre que considerados necessários para melhor entendimento da situação.

Importante evidenciar, também, que apesar dos procedimentos da pesquisa terem sido os mesmos para ambos os cursos estudados, em primeiro lugar apresentarei os resultados encontrados no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e, em seguida os relativos ao curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. Isso acontecerá com a intenção de facilitar a visualização das características de cada universo. Entretanto, durante a apresentação do resultado do segundo, demonstrarei os possíveis pontos de contatos e/ou de afastamento entre tais cursos de formação docente para educação básica.

O questionário teve como meta traçar o perfil dos(as) investigados(as), com o propósito de identificar alguns aspectos da vida pessoal e acadêmica. Ademais, pretendia

obter informações sobre as percepções dos(as) formandos(as) a respeito de uma formação preocupada com a temática das relações etnicorraciais e da diversidade cultural. Desse modo, o instrumento foi dividido em quatro partes:

- a) Perfil do(a) Estudante: agrupa dados como idade, pertencimento racial, sexo, estado civil e bairro onde reside. Além disso, busquei informações sobre a rede de ensino onde foram realizados os ensinos fundamental e médio, ano de ingresso na UFBA e coeficiente de rendimento. Também questionei se a entrada do(a) estudante ocorreu ou não pelo sistema de cotas;
- b) Percepções sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Etnicorraciais: nesse momento, realizei perguntas relacionadas ao conhecimento da Lei nº 10.639/2003 e da temática da Educação das Relações Etnicorraciais. Também averigui as percepções acerca da discriminação racial e da importância da relação entre cultura e currículo para a formação dos sujeitos;
- c) Percepções sobre a Formação Docente: nesse tópico, fiz indagações em função da formação oferecida pelos referidos cursos e, da maneira como a temática analisada é apresentada no currículo proposto, bem como os(as) estudantes avaliam seu grau de conhecimento acerca da história e cultura africana e afro-brasileira;
- d) Percepções sobre a Abordagem Interdisciplinar: aqui, procurei informações em torno da importância, do conhecimento e da frequência em que são realizadas atividades interdisciplinares com outras áreas do conhecimento.

Quanto à entrevista semiestruturada realizada com os(as) professores(as), chefes dos departamentos e coordenadores dos colegiados as perguntas versaram sobre:

- a) Perfil Pessoal e Profissional dos(as) docentes: reúne dados como idade, pertencimento racial, sexo, estado civil e bairro onde reside. Somam-se a isso as informações a respeito da função desempenhada na UFBA, tempo de atuação como professor(a) nesta instituição, bem como tempo de serviço na docência de modo geral;
- b) Percepções sobre a Formação Docente na Perspectiva das Relações Etnicorraciais e da Diversidade Cultural: nesse item, fiz perguntas com o objetivo de obter informações sobre temas, tais como: discriminação racial no ambiente escolar/universitário, relação entre cultura e currículo, hierarquização de saberes e conhecimentos nos currículos de formação docente, bem como as possíveis

medidas adotadas pelos referidos cursos para incorporar as orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere à inserção das relações etnicorraciais e, também para contribuir com a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003;

- e) Percepções sobre a Interdisciplinaridade: nesse tópico procurei saber a impressão sobre a abordagem epistemológica interdisciplinar, se a mesma faz parte da proposta curricular dos cursos analisados e de que maneira isso ocorre na prática.

5.3.1 Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

5.3.1.1 Perfil dos(as) Participantes da Pesquisa

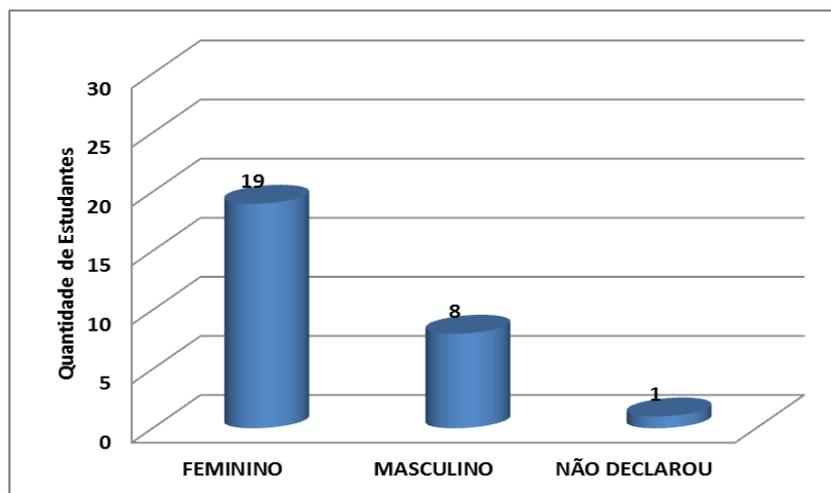
Em relação ao perfil do(a) estudante de Licenciatura em Letras Vernáculas, no que tange ao sexo a amostra de 28 pesquisados foi distribuída entre 19 do sexo feminino, 08 do sexo masculino e 01 não declarado, conforme gráfico²¹ 1. Apesar do crescimento do número de professores ao longo dos últimos anos, ainda é perceptível a preponderância da presença feminina no exercício desta profissão, principalmente nos níveis fundamental e médio de ensino. Isso pode estar relacionado à tradição, em que os antigos cursos normais para o magistério eram frequentados, eminentemente, por mulheres, fazendo perpetuar essa ideia no imaginário social e, por consequência influenciando na escolha da profissão dos(as) jovens.

Outra razão pode assentar-se no fato de o sexo feminino representar um universo maior no acesso à universidade. As estatísticas do censo da educação superior de 2012 apontam que houve um acréscimo no número de ingressos neste segmento, em destaque para as mulheres. No “[...] período de 2009 a 2012 houve uma variação positiva de 34,0% do sexo feminino (391.148 ingressos), enquanto, para os homens (290.859 ingressos), esse crescimento foi de 31,8% no mesmo período” (BRASIL, 2014c). Desse modo, representado da seguinte maneira: 56,1% de mulheres e 43,9% de homens na educação superior. Embora, as pesquisas indiquem que os homens, ainda, têm melhor remuneração no mercado de trabalho, a composição descrita acima demonstra um avanço no papel da mulher na sociedade, que tem reivindicado novos espaços e o acesso à educação, em especial, a superior.

²¹ Os gráficos estão sendo utilizados nesta pesquisa, apenas, como um apoio para demonstrar a frequência das respostas dadas pelos(as) estudantes ao questionário fechado, portanto sem a finalidade de estabelecer uma análise estatística.

Tal situação pode representar uma afirmação da mulher pela autonomia e uma conquista em prol da condição de igualdade entre os sexos no país.

GRÁFICO 1 - Distribuição por Sexo – Licenciatura em Letras Vernáculas



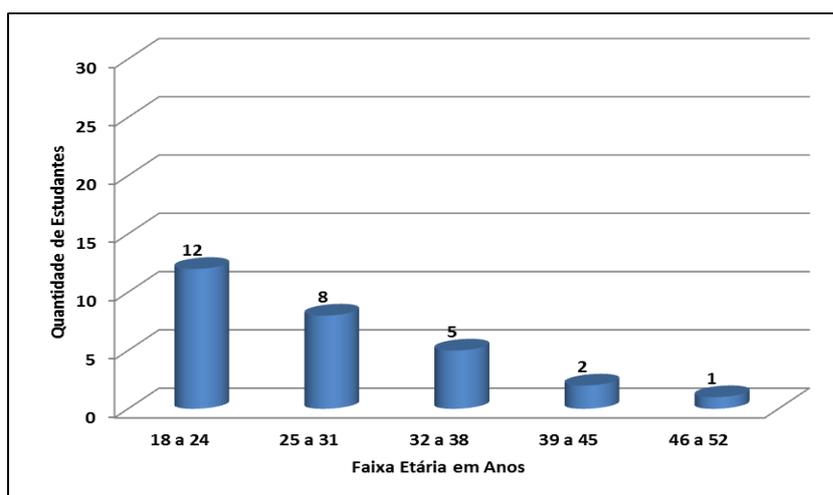
Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Elaborado pela autora

Quanto ao quesito referente à idade, observei que 12 estudantes encontram-se na faixa etária entre 18 e 24 anos que corresponde a 42,9% dos participantes. Em seguida, tem-se 08 discentes na faixa entre 25 e 31 que equivale a 28,6%. Já entre 32 e 38 anos, constatei a presença de 05 alunos(as), correspondente a 17,8%, seguidos de 02 com idade entre 39 e 45 anos e 01 com idade superior a 46, perfazendo um percentual de 10,7% de estudantes com idade superior a 39 anos. Assim, somados os percentuais dos(as) participantes que não estão dentro do intervalo de 18 a 24, faixa etária considerada adequada para a graduação, posso dizer que 57,1% do universo em questão tiveram sua entrada na universidade tardiamente. Dentre outros fatores, por um lado, essa situação pode estar relacionada com o processo de ampliação da oferta de vagas na educação superior desenvolvido nos últimos anos, conforme indicado nesta pesquisa e, por outro, com o elevado nível de problemas, conjunturais e/ou estruturais da educação básica na rede pública, em destaque para ensino médio, fase de preparação para a entrada no ensino superior.

Para uma pequena parcela dos jovens brasileiros, o ensino médio constitui a preparação para o ingresso na educação superior. Tendo-se como referência o Censo Demográfico de 2010, constata-se que apenas 19% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam ou chegaram a frequentar algum curso superior. Por sua vez, cerca de 66% da população nesta faixa etária tiveram acesso ao ensino médio, com ou sem conclusão desta etapa da escolarização. Portanto, algo como um terço dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos sequer atingiu a etapa final da educação básica. Quando se considera o nível de escolaridade alcançado nesta faixa etária, verifica-se que a situação educacional dos jovens é ainda mais precária, pois apenas 48% deles haviam concluído a educação básica. É sabido que esses indicadores não refletem apenas o ensino médio em si, mas toda uma trajetória escolar de baixo desempenho e elevada seletividade, razões estas que explicam o fato de menos da metade dos jovens de 18 a 24 anos terem logrado a conclusão do ensino médio. (BRASIL, 2014c, p. 245)

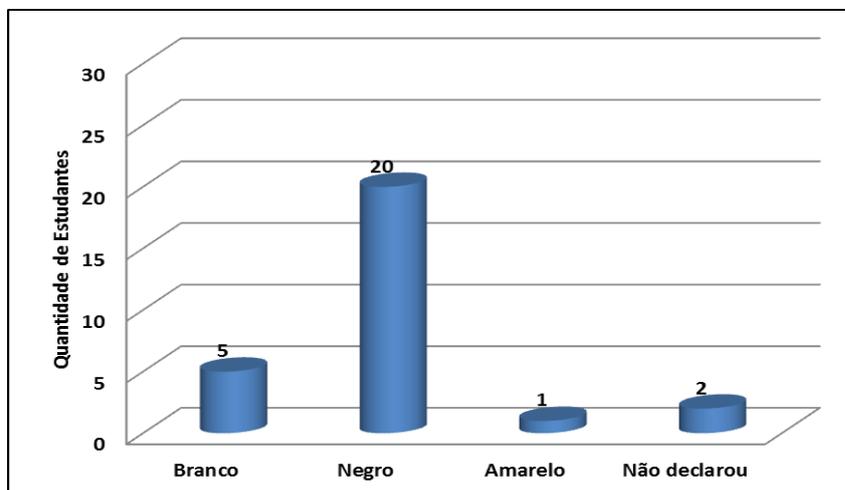
GRÁFICO 2 - Distribuição por Faixa Etária em Anos – Licenciatura em Letras Vernáculas



Fonte: Pesquisa de campo (2015)
Elaborado pela autora

Quanto à cor/raça dos(as) pesquisados(as), utilizei o procedimento de autodeclaração, visando a identificar como os(as) mesmos(as) se sentiam em relação ao seu pertencimento etnicorracial.

GRÁFICO 3 - Distribuição por Pertencimento Etnicorracial – Licenciatura em Letras Vernáculas



Fonte: Pesquisa de campo (2015)
Elaborado pela autora

Conforme ilustra o gráfico 3, a maior representatividade na composição etnicorracial do curso é de estudantes que se consideram negro. Tal número remete-me a lugares distintos: por um lado, poderia dizer que é natural que essa composição apareça em um curso que está localizado na Bahia, estado composto por maioria negra, então este dado estaria apenas retratando a realidade fora da sala de aula. Por outro lado, a expressividade deste número pode atestar que os cursos não tidos como de prestígio social, por exemplo, as licenciaturas, são, na maioria das vezes, frequentados pela população negra, em geral, proveniente da escola pública. Vale dizer que os cursos, considerados de alta demanda, vêm enfrentando, ainda que paulatinamente, a alteração do seu quadro em função do sistema de cotas, visto que esses cursos configuravam a realidade, na maior parte das vezes, de brancos(as) oriundos(as), em especial, da rede particular de ensino.

Importante dizer que as categorias de classificação de cor ou raça usada pelo IBGE são branco, preto, pardo, indígena e amarelo. No entanto, neste estudo os dados relativos a pretos e pardos foram agregados sob a categoria negro²². Apesar de tal informação constar no

²² De acordo com Sales (2002 *apud* GOMES, 2005, p. 40), agregar pretos e pardos se justifica “para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois [...] grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco”. O autor ressalta que a diferença entre pretos e pardos, estatisticamente, não é significativa em relação às

questionário, em determinados momentos, foi possível observar que alguns/algumas estudantes faziam certa confusão no ato de definir seu pertencimento etnicorracial. Alguns/algumas trocavam a categoria amarelo pela categoria pardo. Houve um caso, em que na ausência da categoria pardo no questionário a estudante declarou-se amarelo e, depois, pediu para alterar a resposta.

Estudante 01: Eu coloquei que era amarela, mas acho que sou parda... Então, não vou colocar nada.

Outros(as), fenotipicamente identificados(as) como branco, declaravam-se como pardo, talvez, influenciados por eu ser negra e/ou pela própria temática da pesquisa. Apesar de saber que somente o fenótipo não é definidor de raça e/ou etnia, aqui, utilizei este elemento como forma de elucidar a situação. A categoria pardo, também, apareceu em função das raízes indígenas, apesar da ausência de traços físicos indígenas na participante e, da evidente presença de traços físicos próprios do branco, como segue depoimento abaixo:

Estudante 02: [Me] considero uma mistura, pois minhas avós, bisavó paterna e avó materna, são índias... Eu só não digo que sou indígena porque não vivi a cultura lá... Então, digo que sou parda.

Percebi que a denominação pardo gera dúvidas e várias conotações. Às vezes, é utilizada como uma maneira de embranquecer, não se assumindo como negro. Em outros momentos, o termo é usado para não se declarar branco, talvez, por temer alguma crítica em virtude do discurso da miscigenação ou, ainda, é utilizado sob o pretexto de que, no Brasil, não há branco nem preto e sim uma mistura, portanto, se não é negro, nem é branco, seria pardo.

Ademais, vale destacar a importância de grande parte dos(as) pesquisados(as) (71,0%) ter se declarado negro, principalmente por entender que o pertencimento etnicorracial é um ato sociopolítico, construído ao longo da história de cada sujeito nos diversos espaços sociais. Entretanto, a identidade do(a) negro(a) foi, por muito tempo, silenciada, deixando esse grupo social à margem, sem oportunidade de conhecer a si próprio e desenvolver um sentimento de

vantagens e desvantagens sociais, “uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum”.

orgulho e valorização da sua história e de sua cultura. Nesse sentido, Santos (2009) acrescenta:

[...] Ser negro ou ser preto no Brasil, não é tarefa fácil, ao contrário, principalmente se considerarmos que os modelos positivos e de sucesso são muito pouco (ou quase nada) divulgados. Nos espaços acadêmicos então, esta situação é desalentadora. O lugar do negro na academia brasileira é quase o de absoluta ausência e negação (SANTOS, 2009, p. 112).

Apesar de não ter sido realizado um estudo profundo sobre este aspecto, pude inferir que, ao longo da história, o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas vem mudando em relação ao perfil socioeconômico de seus(suas) estudantes, de acordo com o depoimento de alguns/algumas docentes e, também, a partir da análise do local de residência apontado pelos(as) participantes, cujos bairros, na maioria dos casos, estão situados no município de Salvador em áreas consideradas periféricas ou populares. Outro dado relevante, neste contexto, constitui-se no fato de grande parte dos(as) pesquisados(as) ter realizado seus estudos fundamental (42,9%) e médio (82,1%) em escolas da rede pública de ensino.

***Professor(a) 08** Tradicionalmente, o curso de Letras, no Brasil todo é assim, pelo menos até o final do século XX, era um curso mais ou menos de elite. Havia uma parte substancial dos estudantes do curso que [vinham] de famílias, já grande parte delas com pessoas com carreira universitária, os pais, os parentes, etc. E desde há mais ou menos uns 20 anos que esse perfil tem mudado. Hoje em dia, nós somos majoritariamente um curso cujos estudantes vêm de setores mais empobrecidos da sociedade e, do ponto de vista etnicorracial, encontra-se marcadamente negro.*

Quanto ao perfil dos(as) professores(as) que foram entrevistados(as), por ser em número menor do que os(as) estudantes, apresentarei os dados de forma diferenciada. Relativamente ao sexo: 04 masculino e 06 feminino, quanto ao pertencimento etnicorracial, 07 declararam-se negro, enquanto apenas 03 identificam-se como branco. Quanto ao tempo de atuação no magistério, a maioria já leciona entre 14 e 32 anos, enquanto 02 docentes estão nessa função há menos de 07 anos. No entanto, atuando na UFBA, essa relação, praticamente se inverte: a maioria dos(as) professores(as), ou seja 06 entrevistados(as), está na referida entidade a menos de 07 anos, tendo somente 01 docente há 10 anos. Os(As) 03 demais estão entre 14 e 30 anos na instituição. O aumento de contratações nos últimos anos pode estar

relacionado com as políticas públicas realizadas visando ao aumento do número de vagas para acesso às Ifes, o que, possivelmente, estaria concorrendo também para uma mudança no perfil dos(as) professores(as) na universidade, conforme foi aludido durante as entrevistas. Em relação ao local de residência, observei que os bairros mencionados são, eminentemente, áreas consideradas nobres.

Desse modo, foi realizada separadamente, a apresentação dos(as) informantes (estudantes e docentes) da pesquisa, importante etapa para conhecer um pouco o lugar de onde cada um(a) fala, uma vez que ajuda a compreender melhor os diversos pontos de vistas, sentimentos e percepções. Entretanto, a partir deste momento, as impressões observadas serão retratadas conjuntamente com o objetivo de desenhar um panorama da situação em estudo, sem, no entanto, estabelecer regras.

Importante mencionar também, que o tema em estudo traz em seu bojo elementos constitutivos de certa tensão na sociedade, afinal discutir a questão racial e a educação das relações etnicorraciais, seja na escola, seja na universidade, ainda significa permear questões polêmicas, situações de invisibilidade, desconfortos que, às vezes, conduz até mesmo ao questionamento quanto à necessidade do tratamento de questões como essas nos espaços educativos, conforme é possível observar no relato abaixo:

***Professor(a) 07:** [...] a gente observa resistências; professores que antes desqualificavam o assunto “esse assunto não tem cabimento”, quando se falava em discriminação racial, em ecologia de saberes, etc. Hoje em dia, ainda tem quem faça isso, mas a atitude maior é “não, tudo isso é muito importante, mas aqui não é o lugar”. Então, há uma responsabilidade maior, sim, em causa, no sentido de que é necessário cobrar das pessoas um compromisso com todas essas iniciativas que têm como objetivo final, mesmo, mitigar ou, [a] longo prazo, eliminar o racismo no Brasil, pensando o racismo em todas as suas dimensões desde a exclusão, os conflitos de ordem interpessoal, mas também as diversas formas de exclusão socioeconômica, cultural que isso daí produz.*

Assim, mergulhar no seio dessa ferida nacional, que é o racismo, com certeza provoca algum sofrimento, mas também pode representar um salto, por menor que possa parecer, para curar antigas dores e, para favorecer a igualdade de direitos humanos. Dessa forma, o embate de ideias, o conflito e, a oportunidade para a manifestação dos diferentes pontos de vistas já configura uma conquista, ademais pode funcionar como um chamamento para que todos

assumam a sua parte no processo de mudança em busca de relações mais equânimes nos diversos setores da vida social.

5.3.1.2 Percepções sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação das Relações Etnicorracias

Busquei saber dos(as) estudantes que responderam ao questionário se os(as) mesmos(as) conheciam a Lei Federal nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, bem como se estavam inteirados(as) a respeito da temática da educação das relações etnicorraciais. Constatei que 67,9% responderam que já ouviram falar sobre a lei citada, enquanto 32,1% desconhecem a sua existência. Quanto à educação das relações etnicorraciais, observei que essa relação se inverte, onde a maioria, composta de 57,1%, declarou não conhecer a referida temática, enquanto 42,1% atestaram ter conhecimento sobre o assunto. Vale mencionar que entre aqueles(as) estudantes que declararam saber o teor da lei em questão, muitos deles(as) afirmaram que o seu conhecimento era superficial:

***Estudante 18:** Eu ouvi falar desta lei aqui (referindo-se à Faculdade de Educação) em uma disciplina de currículo que eu peguei. A maioria da turma era de Pedagogia e, eu tive que pegar com [eles]... Assim mesmo falaram da lei bem superficial.*

***Estudante 02:** Eu já ouvi falar da lei, porém muito pouco. Aqui nas disciplinas de Educação. Assim, em discussões em Antropologia da Educação, mas muito pouco.*

***Estudante 25:** Em Organização da Educação Brasileira, fala-se de muitas leis, mas não falou da Lei 10.639/2003 e, deveria falar. Então, eu sei bem superficialmente.*

Interessante notar que nos depoimentos acima, quando a lei é mencionada, ela aparece apenas associadas às disciplinas de educação oferecidas na Faculdade de Educação, o que poderia representar um trabalho em conjunto entre as duas unidades com o objetivo explícito e sistemático de tratar da temática. No entanto, não foi o que pude deduzir, pelo menos,

tomando como referência o documento apresentado como Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras Vernáculas, visto que o mesmo não se encontra atualizado de acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/ 2004 e com a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez que não faz menção dessa legislação entre os dispositivos que constituem a base legal do referido documento.

***Professor(a) 08:** Olha, para falar a verdade, eu nunca vi nenhuma discussão sobre a necessidade de implementar a lei 10.639 no Instituto de Letras, eu não sei nas disciplinas de educação, mas nas disciplinas daqui do Instituto de Letras...*

Vale acrescentar que não basta inserir os conteúdos e as orientações da educação para as relações etnicorraciais nos currículos, tornando-os meramente conhecidos enquanto obrigatoriedade, mas incorporá-los de maneira crítica e reflexiva, principalmente nos cursos de formação docente, onde essa conduta deve estar associada às discussões e práticas pedagógicas que contraponham questões, como: a democracia racial, a ideologia do branqueamento, as condições socioeconômicas e a naturalização do apagamento histórico-cultural de grupos sociais que foram marginalizados com as representações estabelecidas no imaginário da sociedade brasileira. Nesse sentido, torna-se importante observar o que Nilma Lino Gomes (2012, p. 105) alerta a esse respeito: a “[...] introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar [...] rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.”

Quando perguntei aos(às) professores(as) sobre as iniciativas desenvolvidas no curso Licenciatura em Letras Vernáculas para promover a educação das relações etnicorraciais, bem como para contribuir com a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, obtive respostas, tais como:

***Professor(a) 08:** [...] a discussão da lei 10.639 aqui, eu vi poucas vezes com professores individualmente. Não é uma preocupação do currículo. Não há preocupação dessa proporção na discussão do currículo. Pelo contrário. O curso de Letras tem uma tradição elitista, por incrível que pareça, porque são professores que, teoricamente, vão trabalhar no sistema público, no nível básico, no serviço público ou no serviço privado.*

Professor(a) 04: *Na reformulação do currículo que está tendo agora, tem uma disciplina; apesar de achar pouco. A questão também diz respeito aos engessamentos dos currículos – carga horária, cada um puxando a brasa para a sua sardinha, dizendo “isso é mais importante, isso não é”. Para a proposta do currículo novo, tem uma disciplina que foi introduzida como obrigatória. É uma disciplina que permite essa discussão, porque trabalha com literaturas africanas de língua portuguesa por uma perspectiva de uma discussão em torno da lei 10.639 e 11.645. Então, você tem uma proposta de inclusão disso.*

Professor(a) 05: *Nenhuma, nós fomos contra as cotas, por aí você vê. Letras foi contra as cotas. Não existe, simplesmente eu não reconheço nenhuma. Exceto as iniciativas individuais de professores ou de grupos de pesquisa, isso não é pautável.*

Assim, foi consenso entre os(as) docentes que foram entrevistados(as) a afirmação de que, pelo menos, no currículo vigente desde 2005, nenhuma medida sistemática foi realizada, no sentido, por exemplo, de criar novas disciplinas com ementas que expressem claramente a finalidade de discutir a questão racial e a diversidade cultural. Nem tampouco foram mencionadas outras ações, tais como algumas das sugeridas no Parecer CNE/CP nº 03/2004: a) instalação de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores(as) para atender ao disposto no documento citado e, ao determinado no artigo 26A da Lei 9394/1996; b) Inclusão, em documentos normativos e de planejamento - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações e, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana; c) Introdução, nos cursos de formação de professores(as) e de outros(as) profissionais, da educação de análises das relações sociais e raciais no Brasil.

5.3.1.2.1 A Discriminação Racial no Ambiente Escolar

A respeito da discriminação racial²³ na escola e/ou na universidade, é possível observar que, entre os(as) estudantes da pesquisa, foi quase unânime o reconhecimento da

23 De acordo com Gomes (2005, p. 54-55), o termo discriminar “significa ‘distinguir’, ‘diferençar’, ‘discernir’. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. [...] O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”. Segundo Maria Aparecida Silva Bento

existência desse tipo comportamento nos ambientes citados. Dessa forma, 27 dos 28 pesquisados(as) responderam que acreditam que essa prática é uma realidade.

Já para os(as) docentes perguntei se os(as) mesmos(as) já haviam presenciado, ou ouvido falar em casos que pudessem ser configurados como discriminação racial no ambiente educacional e, em caso positivo, se eles(as) poderiam relatar algum exemplo. A maioria deles(as) afirmou que já ouviu falar, mas presenciar, não. Muitos reconheceram uma mudança nesse tipo de conduta, que tem deixado de acontecer de forma mais explícita, passando ocorrer por meio de comportamentos mais sutis, por isso mais difícil de serem detectados. No entanto, é importante assinalar que essa mudança de comportamento não diminui os danos para quem é vítima dessa ação e, muitos(as) dos(as) entrevistados(as), por meio de gestos, expressões fisionômicas e tom de voz, deixaram transparecer que repudiam o racismo e, conseqüentemente, o preconceito e a discriminação raciais.

***Professor(a) 08:** Na UFBA, já ouvi vários relatos de estudantes bolsistas meus, outros estudantes que, na graduação, por exemplo, muitos professores falam a respeito dos bairros onde as pessoas vieram e dizem que essas pessoas teriam grande dificuldade de assimilar a norma culta. Isso, eu ouvi vários relatos de alunos de primeiro semestre, que, no primeiro semestre, ouviram professores de primeiro semestre falarem isso. Na pós-graduação, também eu já ouvi relatos de que professores dão menos importância àqueles estudantes negros que trabalham com assuntos relativos à questão étnica. Em geral, não fazem comentário dos projetos, dão aquela evasiva, aquele “Ah...” evasivo e passam adiante. Quer dizer, muitas vezes, esses professores não reconhecem isso como uma atitude racista, mas é uma atitude racista.*

***Professor(a) 05:** Bom, que há, a gente sabe, é evidente. Ah, a grande questão é que isso é feito de uma maneira, na maioria das vezes, tão velada que é muito difícil você conseguir detectar que aquilo efetivamente está acontecendo. É muito difícil você conseguir levantar provas, principalmente depois que se configurou como crime. Então, existe mais uma percepção de um mau julgamento dos estudantes que são negros, que vem de situação de vulnerabilidade, enfim, que há, há, no entanto, a gente não tem facilidade para poder detectar.*

Teixeira (1992 *apud* GOMES, 2005, p. 55), a discriminação racial pode assentar-se em processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo. Nesse caso, tem-se a discriminação provocada por interesse em que a noção de privilégio é o foco principal, visando à manutenção e à conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro, “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito”.

Professor(a) 01: Assim, no ambiente escolar exatamente, nunca presenciei. Já ouvi relatos, mas também não sei relatar, porque ouvi, passou, esqueci. Pelo menos no ambiente escolar, né?!

A discriminação racial manifesta-se de várias maneiras, perpassando as situações explícitas de agressão contra as diferenças do outro, as brincadeiras de mau gosto, as formas de ocultação e silenciamento de representações positivas do negro, até a expressão do preconceito arraigado no imaginário social por meio de determinadas falas e atitudes consideradas desprezíveis. Ações que, muitas vezes, estão encobertas pela dita relação harmoniosa entre diferentes grupos etnicorraciais estabelecida na sociedade brasileira. Ratificando esse entendimento, Candau (2003) comenta sobre as diversas formas de discriminação e preconceito:

Estes processos estão profundamente internalizados na sociedade brasileira, expressam-se através da pluralidade de linguagens, no plano simbólico, e das práticas sociais, e encontram-se carregados muitas vezes de ambigüidades e sutilezas, revestindo-se de grande complexidade. Compreender como se dão estes processos é condição imprescindível para desvelá-los, na perspectiva da construção de uma cultura dos direitos humanos (CANDAU, 2003, p. 18).

Essa autora aborda, também, a questão da chamada democracia racial, a qual tem ajudado a perpetuar no imaginário social a ideia de relações cordiais na sociedade brasileira, parecendo atenuar a presença do racismo. Ao tempo em que, essa situação, geralmente, traz dificuldade para o entendimento e combate do fenômeno da discriminação e do preconceito de maneira contundente, funcionando como um dos entraves para as lutas organizadas. Dessa forma, a ideia de democracia racial constitui-se em algo a ser desconstruído, também, no cenário educacional.

Estudante 27: O preconceito, hoje, não é mais escancarado, as pessoas não falam claramente, mas as suas ações demonstram o preconceito racial.

O depoimento acima foi de um(a) estudante que se declarou negro. Apesar de ele(ela) não ter revelado nenhum episódio, em específico, sobre discriminação racial, o tom como respondia aos questionamentos demonstrava muita indignação, quase pessoal. Sua conduta

me levou a pensar que, possivelmente, o(a) mesmo(a) ou alguém muito próximo a ele(ela) tenha sido vítima de discriminação racial no ambiente escolar.

5.3.1.3 Percepções sobre a Formação Docente na Perspectiva das Relações Etnicorraciais e da Diversidade Cultural

Busquei compreender se, de acordo a opinião dos(as) docentes participantes da pesquisa, existe uma hierarquização de saberes e conhecimentos nos currículos da formação docente em Letras Vernáculas. Verifiquei que é consenso entre tais professores(as) que determinados conhecimentos são mais valorizados em detrimento de outros que são considerados de menor importância. Alguns/algumas se referiram a hierarquia entre os componentes de Língua e Literatura, enquanto outros(as) mencionaram a hierarquização dos conhecimentos dentro da própria Literatura, conforme relatos a seguir:

Professor(a) 08: *Por incrível que pareça, ainda existe, assim, a alta literatura, a literatura dos grandes autores e a literatura menor. Ainda existe, por grande parte, grande maioria dos professores um comportamento, claro que isso não é dito de uma forma explícita, na maioria das vezes... Alguns até dizem, mas, na maioria das vezes, isso não é dito; mas, nas entrelinhas, isso fica evidente: a importância aos eventos, a importância que é dada a presença dos escritores. Então, você sente que existe uma hierarquia, assim, bem demarcada dos grandes canônicos, a alta literatura e o resto. É uma compreensão, a meu ver, equivocada do que seja literatura. Uma compreensão de que a literatura não tem um compromisso social. [...] “ah, a literatura deve falar dos sentimentos universais.” Todos sabem que não existe esse universal. Exato. É somente uma forma de dizer: “não, eu quero os grandes cânones”, que é a produção do homem, branco, do sul do país. E aí, nesse bolo, nessa marginal entra: de mulheres, de negros de periferia, então, entra tudo nesse bolo que é não canônico.*

Professor(a) 03: *Olha, há hierarquização sim, sem sombra de dúvida, diria que sempre vai haver hierarquização, seja para aqui ou para lá, leste, oeste, para o norte ou para sul. [...] Vou dar um exemplo, [...] as Literaturas Portuguesas são obrigatórias no currículo de Letras, não vou dizer desde sempre, mas há décadas, e as africanas estão começando agora a botar a cabecinha dentro e aparecer e ganhar espaço, isso mostra, talvez não precisa nem explicar porque as portuguesas são tão tradicionalmente obrigatórias e as africanas começam agora a ganhar relevância. Se a gente pensar socialmente isso no Brasil, o país foi colonizado por Portugal, onde os africanos foram escravizados, então há uma hierarquização social historicamente construída e isso reflete no currículo.*

Professor(a) 02: [...] *Que isso existe, existe, mas há também, e de novo eu falo pelo meu lugar que é o da literatura, há também, já estabelecida entre nós, não apenas na UFBA, questionamentos sistemáticos, nas universidades brasileiras de uns anos... De 80 para cá, tem, pelo menos nos departamentos de Letras, especialmente nos mais abertos, nos mais... Modernos, nos menos conservadores, tem questionado sistematicamente a centralidade e até a invisibilidade de um saber que se constitui como universal, mas que na verdade é particular, derivado dos grupos hegemônicos.*

Professor(a) 10: *Sim. Eu atribuo isso ao poder. Isso é muito difícil de falar. É uma questão de poder e, a Literatura sofre muito com isso. A questão das bolsas mostra isso, a Língua e a Linguística vão ganhar. Quem trabalha com cultura sempre tem que provar para o que veio. É anulação do sujeito pelo objeto.*

Percebi que alguns/algumas depoentes mostravam-se contrários à hierarquização dos conhecimentos; enquanto outros(as), embora reconhecessem a sobreposição de privilégio de certos saberes, pareciam confortáveis com a situação. Apesar dos diferentes pontos de vista, pude observar, de modo geral, que a hierarquização, neste contexto, está relacionada com a questão de poder, que secciona o currículo como se fossem capitânias herdadas de uma tradição, onde grupos hegemônicos tentam manter sua condição de privilégio. Assim, segregam-se conhecimentos, e conseqüentemente, segregam-se indivíduos que têm seus saberes invisibilizados. Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 190) infere: “Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, isso é precisamente o poder.”

Necessário se faz reavaliar essa situação, de maneira a conferir um espaço mais democrático ao campo do currículo e ao da educação, onde a produção de sentidos e significados se faça, também, a partir da arte, da poesia, da ética, da religião, e do senso comum das diversas culturas, sem sobreposições ou posições binárias que fixam lugares para os conhecimentos, onde a cultura do dominador é a cultura a ser estudada, valorizada e absorvida. Nessa direção, autores e autoras como Oliveira e Candau (2010) e Gomes (2008) defendem, respectivamente, a pedagogia decolonial e a descolonização do currículo.

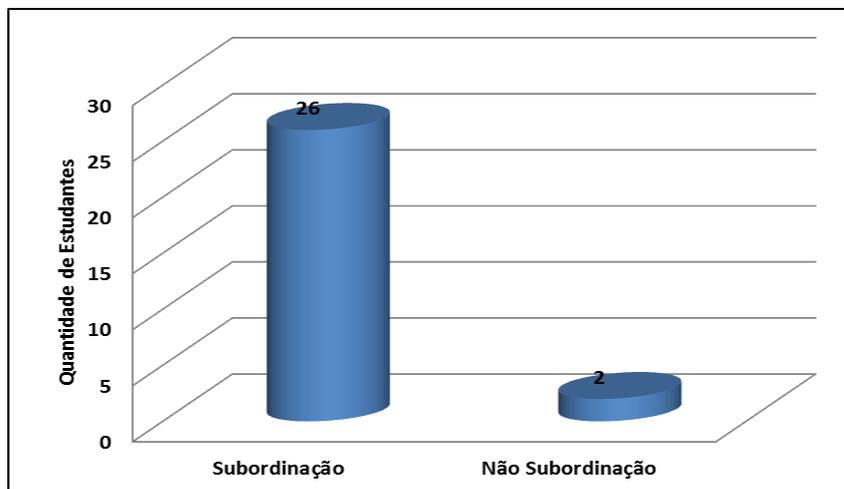
A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2008, p. 527).

5.3.1.3.1 Relação entre Cultura e Currículo

A respeito da importância da relação entre a cultura e o currículo para a formação dos sujeitos, 93% dos(as) estudantes que responderam ao questionário declararam que é muito importante essa conexão, outros 7,0% responderam que a referida ligação é importante, portanto nesta questão não houve ocorrências para as opções: pouco importante e nenhuma importância. Já entre os(as) professores(as), em sua totalidade, apresentaram em suas respostas adjetivos, como: “plena”, “fundamental” e “completa” para justificarem seus argumentos quanto à importância da ligação entre cultura e currículo.

No entanto, quando perguntei aos(as) estudantes se, na concepção deles(as), a história e a cultura afro-brasileira e africana ocupam uma posição de subordinação no currículo da sua formação docente, 93,0% dos pesquisados(as) disseram que sim, enquanto 7,0% responderam que não consideram que essas culturas se encontram em posição de inferioridade na referida proposta curricular. Conforme demonstra o gráfico 4.

GRÁFICO 4 - Representação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo – Licenciatura em Letras Vernáculas



Fonte: Pesquisa de campo (2015)
Elaborado pela autora

Os números, praticamente, repetem-se quando os(as) estudantes falam a respeito da abordagem da questão racial e da diversidade cultural. Nenhum deles(as) considera que esta abordagem seja uma política institucional. Assim, 93,0% dos(as) alunos(as) afirmaram ser uma ação isolada de alguns/algumas professores(as), enquanto 7,0% responderam que não houve discussão sobre as referidas questões durante o período de formação. Interessante se faz observar os relatos abaixo:

Estudante 28: Eu acho que você conhecer sua história, sua cultura... Entender de onde vem o ranço do preconceito... Que vem da dominação. É preciso desmitificar algumas coisas que são da cultura negra como, o candomblé... E a universidade deve proporcionar esse espaço para esse estudo.

Estudante 23: Assim, o assunto só era abordado por professores que se consideravam negros ou que trabalhavam com essa temática, infelizmente. [...] A cultura é a identidade de ser humano.

Os depoimentos acima revelam, principalmente, quando associados às demais falas desses(as) estudantes, certa consciência a respeito da importância de conhecer a cultura de cada grupo étnico para a formação das identidades e para sentimento de pertença. Entretanto,

não posso afirmar que o mesmo acontece com a maioria dos(as) participantes da pesquisa que, muitas vezes, transmitiu um conhecimento superficial em torno das questões suscitadas.

Em relação ao grau de relevância dado às culturas afro-brasileira e africana no currículo de Licenciatura em Letras Vernáculas, a percepção dos(as) docentes não divergiu muito da concepção dos(as) estudantes pesquisados(as). Para muitos dos(as) entrevistados(as), de acordo com suas próprias palavras, a importância dada é “baixa”, “insuficiente” ou “nenhuma”. Entretanto, foram apresentadas algumas ressalvas, as quais atestam que, de maneira tímida, tem ocorrido uma evolução no que diz respeito à presença da história e da cultura afro-brasileira e africana na proposta curricular.

Professor(a) 03: *A relevância já foi baixíssima, vem crescendo, mas ainda não é, não vou dizer ideal, ainda não é boa. Ainda não é boa,[é], por exemplo, eu sei que em Língua Portuguesa há grupos que trabalham não só em pesquisa, como em sala de aula, as marcas deixadas em textos antigos pelos afrodescendentes no Brasil, em textos e na fala. Existem esses grupos de pesquisa e eu sei que isso vai para sala de aula de alguma maneira, em Língua Portuguesa. Em Literatura, nós lutamos para que tivéssemos um concurso para um professor de Literaturas de Línguas Africanas de Língua Portuguesa, aqui no Instituto de Letras. Já visando à obrigatoriedade que o currículo prevê da disciplina, só que infelizmente esse currículo está demorando horrores para ser implementado.*

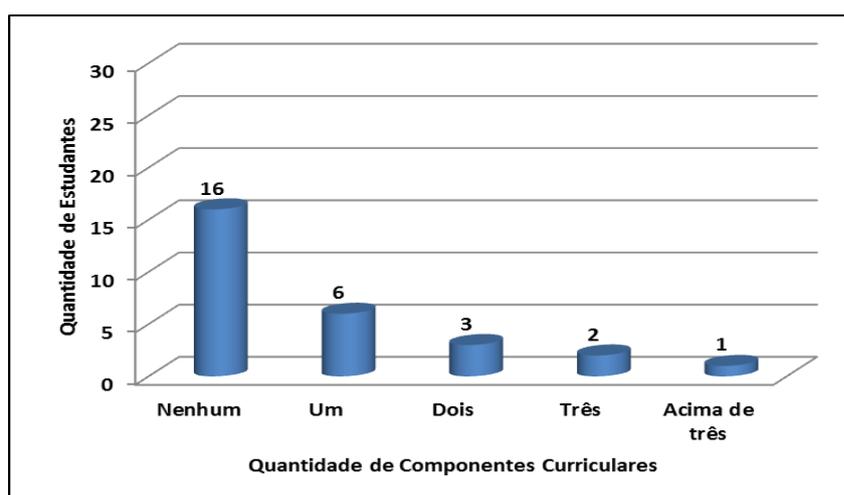
Professor(a) 01: *Ela ainda é tímida, mas já começou. Aqui, nós temos uns professores bastante engajados... Nós temos é... A literatura africana... Há professores que se engajam em perceber os pontos de contatos culturais existentes entre a literatura africana e a brasileira. Coisas que não são feitas em muitas universidades, sobretudo particulares, ainda em outras também federais. Nós, aqui, estamos começando a fazer isso... O(A) professor(a) 07 faz isso muito bem... [...]O(A) professor(a) 05, né?! Trazendo essa questão etnicorracial por meio da literatura africana.*

Professor(a) 08: *Olha só, eu particularmente acho que o curso de Letras da UFBA não dá atenção a essa temática. Nem às questões ligadas à África, nem às questões ligadas às africanidades na diáspora. E aí, eu explico o porquê. A primeira coisa que eu coloco é que você não tem uma disciplina obrigatória que aborde questões relativas à história, à cultura dos povos negros ou dos africanos. Você tem disciplinas optativas e, em sendo optativas, poucas pessoas do curso – e é um curso que tem um número muito grande de estudantes, porque dos três cursos, é o que tem maior número de estudantes... Então, muitos estudantes saem, a depender do professor por onde eles passam, sem ouvir falar de literatura negra, de literatura afro-brasileira.*

Professor(a) 05: [...] A gente consegue perceber isso, não apenas pelos planos de aula, como pelas ementas que não triscam na questão e chega [ao] ponto de em Letras a gente ter apenas uma disciplina que é de literatura africana, mas que ela é optativa. Então, a gente teria que ter um campo imenso para se pensar. No entanto, no momento em que você pode trazer a disciplina para seu currículo, você coloca como optativo e ladeia a disciplina o máximo possível. E, eu falo isso por cotidiano de sala de aula. São poucas as disciplinas em que você vai ver a entrada das questões raciais no que diz respeito à história, cultura, à religião ou qualquer outro aspecto dentro da pauta da disciplina.

Percebi que foi recorrente, nos relatos, a menção da presença de projetos de pesquisas e de disciplinas optativas que tratam de temas relacionados à questão racial e à diversidade cultural. Pude observar essa realidade, também, através da análise do currículo vigente. Dessa forma, depreendo que essa discussão tem acontecido, prioritariamente, nesses contextos. Entretanto, se por um lado, representa um avanço; por outro, tem sido alvo de críticas, uma vez que tais ações não envolvem toda a comunidade estudantil do curso. O gráfico 5 a seguir traduz essa situação.

GRÁFICO 5 - Distribuição dos Componentes Curriculares Optativos Cursados Relacionados com a Temática Racial – Licenciatura em Letras Vernáculas



Fonte: Pesquisa de campo (2015)
Elaborado pela autora

Verifiquei que a maioria dos(as) estudantes pesquisados(as), isto é 57%, não cursou nenhuma disciplina optativa relacionada à cultura negra (afro-brasileira e/ou africana) durante

o período da licenciatura. Essa condição pode estar sendo influenciada por várias situações, tais como: falta de interesse pela temática, dúvida no entendimento da ementa, choque de horários com disciplinas obrigatórias e escassez de oferta das disciplinas cuja demanda é grande. Conforme depoimentos abaixo:

Professor(a) 04: *Muitos estudantes nem leem o currículo, pega as optativas pelos horários.*

Estudante 14: *A oferta é ruim, geralmente, o horário não é legal. A única disciplina que eu peguei só tinha três alunos. Eu não sei se é pelo horário ou por falta de interesse, eu sei que é sempre problemática essa questão aqui. Eu peguei Literatura Africana e gostei muito. Essa disciplina deveria ser obrigatória.*

Estudante 27: *Eu ainda não consegui a disciplina de Literatura Africana, porque eles não oferecem todo semestre e quando oferecem o horário não é bom, às vezes, choca com uma obrigatória... É [toda] uma problemática. [...] Seria mais interessante se, pelo menos, uma disciplina que trata dessa temática... Deveria ser obrigatória. Ajudaria mais porque o aluno não poderia sair sem ver.*

Elaborei o quadro 2, apresentado na próxima página, levando em consideração o tempo médio para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que é de 08 semestres, com o objetivo de demonstrar a oferta e o preenchimento de vagas em disciplinas que tratam da temática em estudo no período de 2011.2 a 2015.1. Essa seleção foi realizada a partir da análise das ementas dos componentes curriculares optativos no âmbito da literatura que mencionam, em minha concepção, objetivos explícitos a serem alcançados em relação a conhecimentos da cultura afro-brasileira e/ou africana. Os dados apresentados no quadro são relativos às três habilitações oferecidas no ILUFBA, pois o sistema acadêmico não tem a informação referente apenas aos(as) alunos(as) do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas - 401. Assim, o número de estudantes que cursou componentes optativos relacionados com a temática em questão apresenta-se, ainda, mais tímido, quando considerado o universo de 405 estudantes que ingressam, anualmente, no Instituto, para os quais essas optativas são oferecidas.

QUADRO 2 - Ofertas de Componentes Curriculares Optativos Relacionados com a Temática no Período de 2011.2 a 2015.1 – Licenciatura em Letras Vernáculas

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS	2011.2		2012.1		2012.2		2013.1		2013.2		2014.1		2014.2		2015.1	
	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS PREENCHIDAS														
LETC32 Etnicidade e Literatura Brasileira			15	14	20	13	2	2			20	9				
LETC33 Lit. e Representações de Regionalidade																
LETC34 A Crítica Literária no Brasil					20	18			19	16			17	16		
LETC39 Literatura Popular no Brasil			15	15											6	6
LETC41 Literatura e Cultura no Brasil							18	12	20	9			19	6		
LETC43 Est. Comparados em Literatura Contemporânea de Países de Língua Portuguesa							19	5								
LETC44 Trânsitos Culturais I			23	9											15	5
LETC45 Trânsitos Culturais II																
LETC47 Lit. Africanas de Língua Portuguesa e o Cânone Ocidental			14	6	20	3	35	9	15	6	20	7	22	4	20	6
LETC50 Poesia Africana em Língua Portuguesa			15	6	12	7			20	5			15	2		
LETC53 Narrativas Africanas de Língua Portuguesa	13	12					18	11					10	7	15	1
LETC55 Crítica Literária e Cultura Africana e Africanista			25	6					9	8	18	9	5	1	15	7
LETA67 Estudos Comparados em Literatura de Países de Língua Portuguesa	2	1	20	15	27	25	20	9	25	24			20	16	16	14
Total	15	13	127	71	99	66	112	48	108	68	58	25	108	52	87	39

Fonte: (UFBA, 2004)

Elaborado pela autora (2015)

Importante registrar que, segundo os documentos analisados e informações de alguns/algumas docentes, a criação das disciplinas mencionadas no quadro 2 não teve como propósito atender às orientações no Parecer do CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução do CNE/CP nº 01/2004. Algumas delas já existiam com diferentes denominações antes mesmo da última reformulação curricular em 2005, já outras tiveram sua origem naquela conjuntura, no entanto sua criação, em muito, foi motivada pelo desejo de determinados(as) professores(as) que já trabalhavam com a temática, inclusive com a questão indígena, preocupados(as) com o problema da discriminação em geral.

O debate acerca dos componentes curriculares sobre a questão racial contou também com a participação e a influência de um grupo de estudantes envolvido com esse assunto: os movimentos negros estudantis, grupos vinculados ao Diretório Central dos Estudantes (DCE) e algumas pessoas vinculadas ao diretório acadêmico de Letras. A extensa discussão para implementar o referido currículo começou em 1999, portanto, antes da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003. Em outubro de 2004, o projeto foi encaminhado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) e, depois de sua aprovação, passou a vigorar a partir do segundo semestre de 2005.

***Professor(a) 08:** [...] porque o currículo foi implantado em 2004, mas a discussão começou antes, inclusive da lei 10.639. E nessa discussão é que se tentava: “vamos ampliar, [ter] uma disciplina de gênero, uma disciplina de etnicidades, uma disciplina de cultura, uma disciplina de cinema.” [...] o propósito nosso era tornar essas disciplinas obrigatórias, porque, aí, todos sairiam com essa informação.*

Desde então, poucas mudanças significativas foram realizadas. Para este estudo é importante registrar que, de acordo com o depoimento do(a) Professor(a) 07, explicitado a seguir, a disciplina optativa LETC47- Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e o Cânone Ocidental - foi criada após a reformulação supracitada, graças à pressão de alguns/algumas professores(as), como também do movimento estudantil e, passou a ser oferecida a partir de 2011. Nesse caso, a ementa foi elaborada pelo(a) referido(a) professor(a), com a intenção de incorporar o conteúdo da Lei nº 10.639/2003.

Professor(a) 07: [...] Talvez, essa referência direta à lei 10.639, por exemplo, a ementa da LETC47, talvez seja a única atualmente que faça referência direta. Então, é uma iniciativa...

A LETC47, provavelmente, passará a ser uma disciplina obrigatória quando for implantado o novo currículo, cujo projeto de reformulação foi aprovado pelos colegiados e pela congregação, respectivamente, em novembro e em dezembro de 2012, mas até o presente momento não foi concluído.

Professor(a) 09: [...] A duras penas, em 1987, foram introduzidas cinco disciplinas. Naquela época se chamavam disciplinas em literaturas africanas; e, no ano 2003, foi aprovado o novo currículo com cerca de cinco disciplinas de literaturas africanas, mas todas optativas sem nenhum componente ser tornado obrigatório aos cursos. Sempre foi optativa. No currículo que ainda está por ser oficializado, que deve ser implementado, implantado 2016, 2017 por aí, é que uma única disciplina, um único componente de literaturas africanas de língua portuguesa será tornado obrigatório um semestre apenas, num curso de quatro anos ou de oito semestres.

Muitos(a) estudantes e alguns/algumas professores(as), abertamente favoráveis à discussão da temática, falaram diversas vezes, em seus depoimentos, da necessidade da adoção de disciplinas obrigatórias para tratar dos conteúdos relativos à questão. Entretanto, constatei que a obrigatoriedade é um assunto controverso: se por um lado, ela restringe as escolhas dos(as) alunos(as), a possibilidade de construírem seus próprios caminhos, baseados em suas histórias de vida, afinidades e futuros interesses profissionais, o que pode parecer uma caminhada contrária ao desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, pode ser construtivo estabelecer determinados conhecimentos como indispensáveis para a formação docente, sob pena deles sequer serem vistos e corroborar para o comprometimento no exercício da profissão. O problema pode estar na correlação de forças dentro das instâncias acadêmicas deliberativas da unidade universitária na definição de quais conhecimentos serão adotados como fundamentais, isto é, quais deles terão mais poder para serem tidos como obrigatórios.

Dessa maneira, concordo com o pensamento da Professora Paula Barreto, pesquisadora e coordenadora do programa A Cor da Bahia, que indica avanços alcançados na UFBA, graças ao programa de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso, principalmente,

aos cursos mais concorridos e prestigiados, de grupos historicamente excluídos, como a população negra, ao tempo em que defende uma ampla modificação nos currículos praticados em todos os cursos de graduação e de pós-graduação com a inclusão de componentes curriculares que contemplem a temática etnicorracial. Assim, a pesquisadora acrescenta: “Devemos incluir as questões do racismo, estigmatização e desigualdade. As políticas de ação afirmativa precisam, ainda, tratar da categoria docente, deixando de se restringir aos estudantes, de graduação e de pós-graduação” (UFBA, 2015c).

Ademais, Roberto Sidney Macedo (2013) defende que outros espaços de negociação devem ser criados, tão válidos quanto às disciplinas, sendo preciso aprender a lidar com pluralidade dialética e dialógica. O autor afirma que “[...] a lei obriga o mínimo de 20,0% de optativas e há dificuldade de conseguir isso, pois os professores querem seus conhecimentos como disciplinas obrigatórias”. Nessa direção, Macedo ressalta, sem descartar os saberes disciplinares, a importância de outros atos de currículo na formação docente, tais como: as narrativas/experiências e experimentações, a pesquisa, a extensão, o estágio e a criticidade/intercricidade/práxis.

O depoimento abaixo pode exemplificar a dualidade que envolve a escolha pela obrigatoriedade de certos conhecimentos:

Professor(a) 07 Então, aberturas existem, mas não ainda, em minha opinião, no alcance devido. Só um ponto que eu queria frisar: essa questão da obrigatoriedade. Eu, pessoalmente, sou contra, para mim, nem língua portuguesa deveria ser obrigatória no curso de Letras. Eu acredito na interdisciplinaridade, na flexibilização dos currículos. Então, por outro lado, digamos que as disciplinas obrigatórias garantem uma exposição mínima que é uma pauta.

5.3.1.3.2 Formação, Conhecimento e Cultura

Busquei conhecer com que frequência foram realizadas atividades, cujos referencias fossem escritores(as) negros(as) e artistas negros(as), a arte africana e/ou afro-brasileira durante o percurso formativo dos(as) discentes participantes da pesquisa. A maioria, isto é 68,0%, respondeu que raramente; 11,0% falaram nunca, enquanto 18,0% disseram que muitas

vezes e, 3,0% atestaram que sempre aconteceram atividades dessa natureza. Conforme relatos abaixo:

Estudante 27: A disciplina Literatura Brasileira e a Construção da Nacionalidade falou um pouco sobre autores negros, mas foi uma pequena parte, uma ou duas aulas, no máximo. Isso depende muito do professor.

Estudante 25: Essa discussão é forte, mas é o aluno que escolhe. Então, depende do que a pessoa quer estudar.

Quando perguntei aos(às) estudantes, considerando uma escala de 1 a 5, onde 1 é o menor valor e 5 o maior, qual o grau de contribuição da universidade para a formação deles(as) no sentido de promover-lhes condições para atuarem no mercado de trabalho com as representações positivas da população negra, obtive a seguinte resposta: 29,0% dos(as) pesquisados(as) deram nota 1, já 25,0% atribuíram nota 2, enquanto 43,0% colocaram 3 e, 3,0% deram nota 5. Assim, verifiquei que mais da metade dos(as) estudantes que responderam ao questionário considera que a contribuição da universidade está, neste contexto, abaixo do que seria a média. Entretanto, percebi que muitos(as) dos(as) estudantes que indicaram a nota 3, assim o fizeram com a intenção de ficar no meio, pois não demonstraram muita convicção.

Estudante 23: Como a universidade contribui para a gente abrir a mente de um modo geral, mas não tratou, especificamente, da legislação que discute a temática etnicorracial, por isso eu digo que a contribuição dela foi mediana para a nossa atuação no mercado de trabalho com as representações positivas da população negra.

Segundo Antônio Carlos Gil (2009, p. 132), muitas “pessoas não se sentem à vontade para indicar posições extremas [...], é provável que um grande número de respondentes opte pela questão central.” Por esta razão, com exceção deste quesito que se constituía em uma avaliação por meio de notas, optei por adotar um número de alternativas par.

No entanto, quando perguntei como os(as) discentes da pesquisa avaliam os próprios conhecimentos acerca das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, mais de 50,0% considera seu conhecimento bom ou muito bom, enquanto 43,0% acreditam que seu

conhecimento seja ruim. Nesse caso, deduzi que tais conhecimentos podem ter se constituído, não só na sala de aula, mas também nos projetos de pesquisa relacionados com a temática. Ademais os(as) estudantes trazem consigo uma importante bagagem advinda das suas histórias de vida, bem como de outros espaços formativos. Outro elemento relevante constitui-se nas escolhas feitas por cada um(a) para traçar seu percurso formativo, conforme declarações abaixo:

Estudante 22: Considero o meu conhecimento muito bom, porque eu fui buscar.

Professor(a) 08: É um trabalho que a gente tem feito, eu e outros professores negros de tentar chamar os alunos para os projetos que estejam discutindo uma questão que não é discutida no curso, mas vai ser discutida nos projetos. É uma forma de entrar de qualquer jeito na formação desses alunos.

5.3.1.4 Currículo e Interdisciplinaridade

O Estatuto e Regimento Geral da UFBA (2010a, p. 79) prevê em seu artigo 66 que os currículos dos cursos devem contemplar quatro princípios básicos, entre eles está: “a articulação - busca o diálogo interdisciplinar entre os diversos campos do saber, superando a visão fragmentada do conhecimento”. O ILUFBA, portanto, incorpora em seu PPP a abordagem interdisciplinar, ao afirmar que:

O novo currículo de Letras Vernáculas [...] adequa-se aos princípios que orientam formas de pensamento e de expressão na contemporaneidade, tais como: ênfase nos diálogos interdisciplinares; atenção especial para com as diversidades que caracterizam as manifestações culturais e linguísticas no Brasil; alargamento dos campos de estudos literários em língua portuguesa com a inclusão das literaturas africanas de língua portuguesa (UFBA, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, busquei saber qual a impressão dos(as) professores(as) entrevistados(as) a respeito da abordagem epistemológica interdisciplinar. Todos(as) os(as)

docentes mostraram-se favoráveis a interdisciplinaridade, apesar de muito deles(as) afirmarem que, na prática, era algo difícil de realizar. Conforme relatos abaixo:

Professor(a) 01: *É difícil, viu? Nós não sabemos... A gente não sabe lidar com as outras áreas. Nós temos uma dificuldade muito grande.*

Professor(a) 02: *A questão, a interdisciplinaridade é fundamental, como questão, como problema para nós, mas ainda é um desafio [...]do ponto de vista teórico é um modelo para todos nós, é uma questão a ser buscada, do ponto de vista prático estamos longe disso, ou seja, a divisão de saberes na universidade, a organização dos cursos, a prática ainda do ensino, principalmente em licenciaturas ainda é da especificidade, do trabalhador técnico, ou seja, licenciado como especialista na sua área, pouco vinculada a outras áreas do conhecimento.*

Alguns/algumas professores(as) fizeram referência à natureza interdisciplinar da própria literatura que está constantemente associada à Antropologia, às Artes e à História, por exemplo. Enquanto outros(as) afirmaram que a presença da referida abordagem ainda acontece de maneira precária, considerando a quase inexistência do diálogo entre Letras Vernáculas e outras áreas do conhecimento e, até mesmo, entre componentes curriculares dentro do próprio curso.

Professor(a) 03: *Então, as pessoas, aqui, trabalham, e, às vezes, é difícil, compor e ajustar esses casamentos. Esse currículo de 2005, alguém já deve ter te dito isso por aí, nesse currículo de 2005 havia uma disciplina que era para ser dada por dois professores simultaneamente, um de língua e um de literatura, um ano e isso foi abandonado. É como se fossem mundos diferentes, universos, galáxias diferentes.*

Professor(a) 09: *Uma coisa de forma muito assistemática, muito informal e de acordo com determinado projeto do professor, certo? Porque essa interdisciplinaridade você vai sentir mais no campo de projetos de pesquisa, pesquisa e extensão.*

Professor(a) 08: [...] A gente tenta fazer alguns intercâmbios, algumas ligações, mas isso é muito, é muito precário ainda. Na pós-graduação, até se faz um pouco mais, mas na graduação, eu acho que ainda falta um investimento inter, trans, multidisciplinar. [...]Eu acho que [a interdisciplinaridade] deveria ser a metodologia utilizada em todos os cursos da universidade, porque essa segmentação disciplinar todo mundo já sabe, já teorizou, já discutiu que ela é falsa, é uma falácia. Você não estuda só língua ou só sociologia ou só antropologia. Você estuda o ser humano, questões relativas aos seres humanos, então, o ser humano é uma complexidade, você não pode separar por disciplinas. Então, a interdisciplinaridade seria a melhor forma de se ter um conhecimento universitário no sentido do que deveria ser universitário, não universal, mas universitário, capaz de compreender várias facetas da vida, da sociedade, das relações raciais. A interdisciplinaridade seria a possibilidade de um conhecimento menos dogmático, menos parcial, ainda parcial, mas, menos parcial do que o que é. No curso de Letras, por exemplo, você tem literaturas, literatura brasileira, literatura portuguesa, literatura africanas, estudos de teoria da literatura, língua, linguística, assim, tudo muito [separadinho].

De acordo com esses depoimentos, a abordagem interdisciplinaridade ainda parece algo distante de se concretizar. Talvez, a manutenção do conhecimento dividido em lotes esteja se perpetuando, muitas vezes, em função da resistência em admitir novas formas de apreensão do mundo e, da conseqüente intervenção da realidade. Assim, o pensamento moderno centrado na disciplinaridade, na razão e na separabilidade prevalece em detrimento de concepções como a interdisciplinaridade e a multirreferencialidade que permitem incluir as subjetividades e as construções de sentido na produção do conhecimento. É importante, pois, atentar para o risco das narrativas únicas e da réplica de um mesmo modelo, ao tempo em que se faz necessário desafiar as hegemonias e buscar ampliar o repertório formativo, levando em consideração um espectro diverso de referências, os conhecimentos populares, bem como as naturezas de ordem afetiva, cognitiva e social.

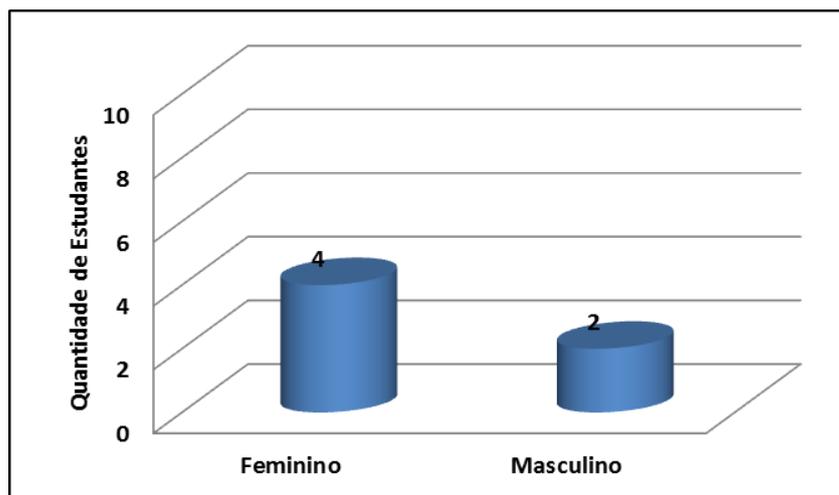
5.3.2 Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica

5.3.2.1 Perfil dos(as) Participantes da Pesquisa

Em relação ao perfil do(a) estudante de Licenciatura em Desenho e Plástica, no que tange ao sexo, a amostra de 06 pesquisados foi distribuída entre 04 do sexo feminino, 02 do sexo masculino, conforme gráfico 6. Percebi que, na graduação citada, assim como no curso

de Licenciatura em Letras Vernáculas, a presença do sexo feminino foi superior a do sexo masculino.

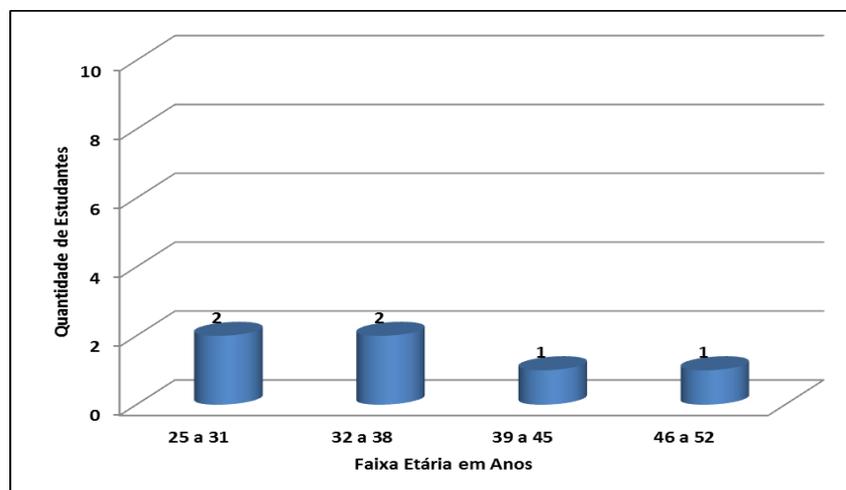
GRÁFICO 6 - Distribuição por Sexo – Licenciatura em Desenho e Plástica



Fonte: Pesquisa de campo (2015)
Elaborado pela autora

Quanto ao quesito referente à idade, observei que os(as) estudantes encontram-se acima da faixa etária entre 18 e 24 anos. Tem-se 04 estudantes na faixa entre 32 e 38 anos, que equivale a 66,7% dos(as) pesquisados(as). Constatei, também, a presença de 01 aluno(a) na faixa entre 46 e 52, seguido de 01 estudante com idade superior a 52 anos, perfazendo assim um percentual de 33,3% de estudantes com idade superior a 40 anos, de acordo com o gráfico 7. Além dos fatores já mencionados na análise relativa aos dados encontrados no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que podem ter contribuído para o acesso à universidade em uma idade considerada tardia, vale ressaltar que 33,3% dos(as) estudantes pesquisados(as) estão realizando a segunda graduação. Segundo os depoimentos, tais alunos(as) fizeram a sua primeira graduação no curso de Bacharelado em Artes Visuais e retornaram à EBA-UFBA para cursar a Licenciatura. Justificam que, apesar das dificuldades na carreira do(a) professor(a) no Brasil, ela ainda oferece maiores chances de colocação no mercado de trabalho.

GRÁFICO 7 - Distribuição por Faixa Etária em Anos – Licenciatura em Desenho e Plástica

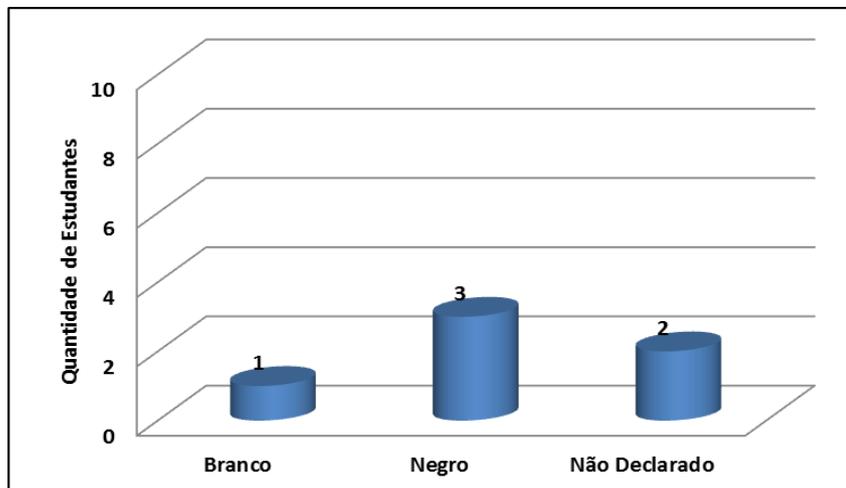


Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Elaborado pela autora

Quanto à cor/raça dos(as) pesquisados(as), utilizei o procedimento de autodeclaração, visando a identificar como os(as) mesmos(as) sentiam-se em relação ao seu pertencimento etnicorracial. A metade dos(as) participantes declarou-se negro, enquanto 01 estudante, o que corresponde a 17,0%, identificou-se como branco e, 02 alunos(as), isto é, 33,0% não declararam o seu pertencimento etnicorracial, como demonstra o gráfico 8.

GRÁFICO 8 - Distribuição por Pertencimento Etnicorracial – Licenciatura em Desenho e Plástica



Fonte: Pesquisa de campo (2015)
Elaborado pela autora

Os(As) 02 estudantes que preferiram não declarar o seu pertencimento etnicorracial, um(a) assim o fez por considerar-se pardo, mas aparentemente sem muita convicção, visto que o(a) mesmo(a) não transmitiu em momento algum reconhecer sua ascendência africana. Já o(a) outro(a) aluno(a) não soube informar, conforme relato abaixo. Apesar de apresentar traços característicos da cor/raça branca, foi respeitado o critério de autodeclaração.

Estudante 06: Acredito não ser coerente marcar branco por reconhecer em mim traços negros e nem seria coerente marcar negro por reconhecer em mim traços brancos.

Entre os(as) 03 estudantes que se declararam como branco, novamente se repetiu um evento ocorrido em Licenciatura em Letras Vernáculas. Um(a) estudante com características físicas peculiares do branco declarou-se negro, por entender que no Brasil existe uma mistura, então o(a) mesmo(a) identifica-se mais com a raça negra e, complementa dizendo:

Estudante 01: Meu avô era tão preconceituoso que não queria que eu andasse com uma colega, só porque ela tinha cabelos cacheados.

Enquanto outro(a) aluno(a) que se declarou branco, afirmou discordar também da classificação do IBGE, segundo o depoimento:

Estudante 04: Não concordo com a classificação de raça do IBGE, pois me considero uma mistura, mas por falta de opção eu digo que sou branca.

A confusão, o silêncio, a dúvida, as reticências novamente apareceram no momento da declaração do pertencimento etnicorracial. Tais acontecimentos reafirmam que a questão da identidade etnicorracial é proveniente de uma construção política e social, ratificando a importância para os sujeitos de conhecerem sua história, suas raízes, bem como compreender as representações positivas e negativas que foram construídas em torno delas, ao longo da história.

Quanto ao local de residência dos(as) estudantes pesquisados(as), igualmente aos(as) estudantes de Licenciatura em Letras Vernáculas, a maioria declarou morar em bairros considerados periféricos ou populares. A respeito da rede de ensino onde foram realizados os ensinos fundamental e médio, 83,3% dos(as) alunos(as) que responderam ao questionário afirmaram ter feito essa etapa da formação na rede pública.

Já o perfil dos(as) professores(as) apresenta as seguintes características: dos(as) 04 professores(as) entrevistados(as), 75,0% declararam-se branco e 25,0% negro. Esse número revela uma composição etnicorracial diferenciada da encontrada no perfil dos(as) professores(as) do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, onde a maioria declarou-se negro. Quanto ao sexo, 50,0% pertencem ao sexo masculino e a outra metade ao sexo feminino. No que diz respeito ao tempo de atuação na docência, 50,0% têm de 05 a 10 anos, e os(as) demais, de 15 a 20 anos nesta área. Como professores(as) da UFBA, 75,0% do universo entrevistado têm até 07 anos de atividade, e apenas 25,0% já trabalham na instituição há mais de 15 anos. A grande parte reside em bairros centrais.

5.3.2.2 Percepções sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Educação das Relações Etnicorraciais

Em relação ao conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, bem como sobre

temática da educação das relações etnicorraciais, constatei que 100% dos(as) participantes que responderam ao questionário já ouviram falar sobre a referida lei. Quanto à educação das relações etnicorraciais, observei que 66,7%% declararam também conhecer essa temática. Apesar de, esses números serem mais expressivos do que os apresentados no mesmo quesito pelos(as) estudantes de Licenciatura em Letras Vernáculas, vale mencionar que a maioria dos(as) estudantes do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, além de atestar que o seu conhecimento é superficial, declarou que o mesmo não foi adquirido por meio da proposta curricular da sua formação. Alguns/algumas mencionaram a importância do projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁴ para construção do conhecimento em torno da temática.

***Estudante 02:** O PIBID foi muito importante para trabalhar as questões raciais. Até o ano passado tinha como base as duas leis para trabalhar: 10.639 e 11.645.*

***Estudante 05:** Eu tenho compreensão a partir de minha experiência com projetos. O projeto piloto do PIBID eram as leis 10.639 e 11645.*

Diante da ênfase dada ao PIBID, como forma de ocupar o hiato deixado pela falta da temática de maneira sistemática no curso, não só pelos(as) estudantes, mas também por alguns/algumas professores(as), fui levada a conversar com o(a) responsável pelo programa na EBA-UFBA. De fato, até 2014 as Leis nº 10.639/2003 e a nº 10.645/2008 eram estruturantes das propostas de trabalho do PIBID: Arte, Cultura e Linguagens. Entretanto, a partir de 2015 o conteúdo dessas leis passou a ser trabalhado como tema. A justificativa apresentada foi que tal mudança ocorrera porque, às vezes, o planejamento das escolas em relação à temática não coincidia com o momento de aplicação do projeto, o que gerava problemas para a viabilização do trabalho.

***Estudante 05:** [...] Isso tem sido reformulado... Mas se o projeto é para dar conta dessa carência. Agora, a ênfase está nas técnicas e o viés etnicorracial fica no segundo plano.*

²⁴ O programa foi criado em 2007 pelo MEC e implementado pela Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (Brasil, 2008).

O(A) estudante demonstra insatisfação com a alteração ocorrida nos elementos estruturantes do programa e complementa em tom de desabafo:

Estudante 05: [...] Dos 30 bolsistas, 02 ou 03 trabalham com a questão africana e 27 com a indígena. Isso mostra uma lacuna no pertencimento racial. As pessoas têm dificuldade de se identificarem como negro, então era mais fácil trabalhar com a questão indígena.

Quando perguntei aos(às) professores(as) sobre as iniciativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Desenho e Plástica para promover a educação das relações etnicorraciais, bem como para contribuir com a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, obtive respostas, tais como:

Professor(a) 02: Praticamente certeza de que isso não aconteceu [...] a reserva técnica do Museu Afro que é também da universidade. E nós temos ali um acervo, não posso dizer que foi o melhor museu de arte africana que eu conheci na vida, seria hipocrisia, mas tem um acervo que merece ser preservado, tanto que tem suas políticas, mas é muito pouco utilizado aqui mesmo dentro da escola, nós não vemos esse intercâmbio tão fortalecido, seriam uma das medidas importantes [...]Então, o museu é meu segundo lugar de sala de aula, então, por exemplo, cadê o Museu Afro? Aqui, eu não vejo os colegas utilizando, é um museu que tem lá seu espaço, é tão UFBA quanto a nossa escola e poderia ser reforçado.

Professor(a) 04: Desconheço qualquer iniciativa formalizada no âmbito da EBA-UFBA. Apenas sei que no Curso de Especialização em Arte-Educação (pelo menos em sua primeira edição creio que em 2008 e na segunda em 2013) foram oferecidas duas disciplinas [...]Arte Indígena e as Poéticas Artísticas e, Arte Africana, Saberes e Herança Cultural [...] embora desconheço o formato e detalhes da oferta.

Da mesma maneira como ocorreu na pesquisa deste item em Licenciatura em Letras Vernáculas, foi unânime entre os(as) docentes que foram entrevistados(as) na Licenciatura em Desenho e Plástica a afirmação de que nenhuma medida sistemática foi realizada, até então, em relação ao currículo, no sentido de incorporar as abordagens da questão racial e da diversidade cultural. Verifiquei a menção recorrente, como forma de suprir essa lacuna, do projeto PIBID e das atividades da especialização, apesar, de ainda assim, considerarem insuficientes.

Professor(a) 03: *Atender, não atende ao todo, mas ajuda. Eu acredito que a gente poderia realmente ter uma matéria que tratasse, que encaminhasse. A gente fica só no... Eu vejo que são um complemento esses projetos. Os ACCS²⁵, a própria especialização, ela vai [estar suprimindo] a lacuna que a própria graduação [não] tem enquanto matéria, enquanto disciplina. Já é uma força, mas não é a força total que necessitaria.*

5.3.2.2.1 A Discriminação Racial no Ambiente Escolar

A respeito da discriminação racial na escola e/ou na universidade, observei por meio das respostas ao questionário que, entre os(as) estudantes da pesquisa, foi consenso reconhecer a existência dessa prática nos ambientes citados.

Enquanto para os(as) docentes, caso tivessem presenciado, ou ouvido falar desse tipo de atitude, solicitei que me relatassem exemplos de situações caracterizadas por eles(as) como discriminação racial em ambientes, tais como: a escola e a universidade. Com a exceção de 01 professor(a) que admitiu a existência da discriminação racial, mas não se lembrou de um fato específico, os(as) demais, apresentaram exemplos, inclusive ocorridos na Escola de Belas Artes, como é possível verificar abaixo:

Professor(a) 04: *Sim. Infelizmente no âmbito da EBA-UFBA em dois casos: um de preconceito de aparência, sobre “vestimenta inadequada” de um professor que usava cabelo grande, sandália, bermuda e camiseta; outro caso, este sim de preconceito racial, sobre problemas profissionais que um estudante afrodescendente encontraria no mercado laboral de Design por conta da cor de pele.*

Professor(a) 01: *Eu acho que o ambiente escolar que a gente tem aqui no ensino das Belas Artes, se a gente vê a constituição etnicorracial dos alunos, não reflete a população fora da instituição. Então, eu acho que isso é uma forma de perceber.*

Em termos visuais, ou seja, sem levar em consideração dados estatísticos, ao transitar pelos espaços, pude constatar, grosso modo, a observação feita pelo(a) docente 01 no que diz

²⁵Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) é um componente curricular de cursos de graduação e de pós-graduação, com carga horária mínima de 17 horas semestrais, no qual estudantes e professores da UFBA, em uma relação com grupos da sociedade, realizam atividades de extensão, visando a estabelecer a troca, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade com o objetivo de transformação. (UFBA, 2013).

respeito à configuração etnicorracial da EBA, onde os(as) negros(as) representam minoria, tanto no corpo docente, quanto no corpo discente. Diferente do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que, conforme indicado, hoje, apresenta um universo maior de estudantes afro-brasileiros(as) do que de brancos(as). Já entre os(as) professores(as), o número de negros(as) não é maioria, mas também vem crescendo, segundo informação, principalmente nos últimos 05 anos. Talvez, essa característica esteja favorecendo mais a discussão da questão racial e diversidade cultural nesse curso em relação à Licenciatura em Desenho e Plástica, como pude verificar.

5.3.2.3 Percepções sobre a Formação Docente na Perspectiva das Relações Etnicorraciais e da Diversidade Cultural

Neste item, busquei entender se, de acordo com a concepção dos(as) docentes entrevistados(as), existe uma hierarquização de saberes e conhecimentos no currículo da formação docente em Licenciatura em Desenho e Plástica. Com exceção de 01 professor(a), verifiquei que entre os(as) demais, assim como o observado no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, é consenso que certos conhecimentos são mais valorizados, enquanto outros são menos valorizados.

***Professor(a) 01:** Se a gente olhar até as bibliografias que refletem, talvez, essas geografias de conhecimentos [da qual] as universidades fazem parte, eu acho que elas refletem... Essa hierarquização que vem de... Que a gente chama de centros do conhecimento para esses lugares, que, às vezes, [chamados] de periferia. No Brasil, por exemplo, Rio e São Paulo são muito mais presentes em termos de publicações, em termos de citações de nomes do que em outros lugares. Isso não depende necessariamente só da produção, mas também da importância das instituições ou do fluxo da informação. Então, na história da arte, por exemplo, a gente tem um respeito enorme e, às vezes, uma aceitação até muito acrítica de referências francesas que são eternas dentro de como a gente acessa a história da arte, [quais são] os critérios e metodologias que a gente utiliza e como a gente aborda as temáticas.*

Ademais, ao analisar os conteúdos programáticos/programas do curso ficou evidenciada a presença marcante das referências e da cultura europeia, reafirmando que os currículos, na maioria das vezes, continuam configurando um território, onde a cultura do

colonizador tem primazia. Em geral, os espaços formadores pouco têm criado no sentido de ampliar seus referenciais e de conceber novas concepções epistemológicas para nortear as políticas curriculares, capazes de articular o próprio currículo como uma pauta política e cultural. Nessa direção, Macedo (2012), pontua:

Índios e o currículo; crianças e o currículo; negros e o currículo; trabalhadores em educação e o currículo; [...]; candomblé e o currículo; hippies e o currículo; mulheres e o currículo; professores da educação básica e o currículo, [...] são emergências em pesquisa e formação que produzem apropriações com as quais movimentam-se de forma generativa, intercriticamente, nossos conceitos mais caros.[...] que jamais podem emergir por uma lógica da correspondência aplicacionista, como nosso imaginário hegemônico tanto reivindica nos meios educacionais imersos nos atos falhos da cultura técnica (MACEDO, 2012, p.16).

A respeito da relação entre educador(a) e instituição educativa, Gomes (1996) assevera:

A habilidade e compreensão no trato com as diferenças de personalidade, identidade, gênero, raça e cultura é um componente do ser educador, profissional da formação humana, da socialização e constituição do saber. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa (GOMES, 1996, p. 81).

Portanto, o desafio de formar professores(as) críticos(as) e reflexivos(as) para a educação básica, diante da complexidade dos novos tempos, constitui-se em uma demanda de escala crescente, cujos(as) profissionais sejam capazes de ultrapassar a simples transmissão do conhecimento hegemônico. Docentes que saibam agregar saberes diversos, levando em consideração as subjetividades e, coloquem-se como mediadores(as) na construção do conhecimento de seus alunos e alunas, visando a desenvolver uma formação significativa, capaz de lidar de maneira criativa com os problemas da realidade, enfrentando as incertezas e contribuindo para transformar o meio em que vive.

5.3.1.3.1 Relação entre Cultura e Currículo

No quesito que trata da importância da relação entre cultura e currículo para a formação dos sujeitos, 83,3% dos(as) estudantes que responderam ao questionário declararam que é muito importante essa conexão, enquanto os(as) demais, isto é, 16,7% responderam que a referida ligação é importante. Nesta questão não houve ocorrências para as opções: pouco importante e sem nenhuma importância. Já entre os(as) professores(as), com exceção de 01 docente, definiram a relação entre a cultura e o currículo como pertinente e necessária para a formação dos sujeitos.

***Professor(a) 02:** Cultura e currículo. Tem tudo a ver. Porque cultura... Primeiro, como falei anteriormente, quando a pessoa tem consciência no sentido da raça, da sua cultura e do seu histórico, da sua verdadeira história, ela vai procurar se afirmar cada vez mais nessa sociedade enquanto indivíduo, enquanto pessoa e propor até – como você mesmo está propondo – a oficialização e cobrar essa oficialização perante as leis, perante as unidades, perante os órgãos que exista uma disciplina, por exemplo, que vá tratar... Que é o que você está fazendo agora.*

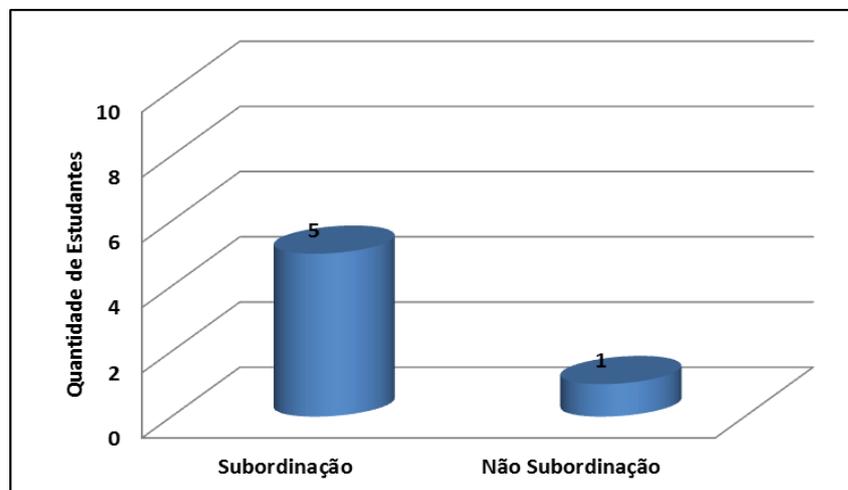
***Professor(a) 01:** Para mim, são duas coisas separadas. Cultura... Não dá para pensar em formação do sujeito sem cultura. Eu acho que o currículo tem que refletir as necessidades culturais de uma determinada sociedade.*

No entanto, houve também posicionamento contrário. No entendimento desse(a) entrevistado(a), estudar as culturas dos diversos grupos étnicos que compõem a nação brasileira é uma questão de determinismo, conforme relato abaixo:

***Professor(a) 04:** Não vejo relação lógica entre a cultura e currículo pautados pela cor da pele. Cultura enquanto determinismo racial me parece perigoso!*

Apesar da importância declarada pela maior parte dos(as) docentes acerca da relação entre cultura e currículo, e pelo menos, na concepção da maioria dos(as) estudantes pesquisados(as), a história e a cultura afro-brasileira e africana ocupam uma posição de subordinação na proposta curricular da sua formação docente, conforme demonstra o gráfico 9.

GRÁFICO 9 - Representação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo – Licenciatura em Desenho e Plástica



Fonte: Pesquisa de campo (2015)
Elaborado pela autora

Tal representação aponta uma similaridade entre os cursos pesquisados. Inclusive, quando questionei os(as) professores(as) sobre os possíveis motivos que justificam essa relação desigual entre as culturas estudadas nos currículos de ambos os cursos, obtive respostas, como as seguintes:

Professor(a) 04: *Não saberia explicar os motivos, mas talvez seja porque ainda temos um ranço colonialista que privilegia uma noção de cultura direcionada apenas pela componente europeia.*

Professor(a) 03: *Comodidade. Comodidade mesmo. Eu acredito até que tem alguns professores que trabalham com o assunto, mas de forma muito empírica sem realmente cobrar que isso esteja em uma ementa.*

Professor(a) 01: *Ainda não conheço todo o projeto do curso, mas eu percebo, nas disciplinas existentes na história da arte, uma ênfase a partir de uma visão etnocêntrica da História da Arte. Por exemplo, a gente tem vários semestres de história da arte dentro dos fundamentos e características da história ocidental e uma disciplina obrigatória de arte brasileira onde se encaixa toda a diversidade cultural existente no Brasil. Eu acho que isso demonstra, por exemplo, [um] certo enfoque, ou como a gente percebe arte e cultura dentro de um curso que se chama Belas Artes. Para mim, é o resultado de uma tradição e uma herança dentro das academias de arte e as instituições em geral de ensino superior.*

O conservadorismo precisa ceder o lugar para a inovação e para as diferentes formas de conhecer, através de um currículo que funcione como um dispositivo agregador, bem como por meio de atitudes formativas que promovam o encontro de diferentes saberes, reconhecendo, também, a riqueza cultural das contribuições dos povos indígenas e africanos. Uma formação que evidencie o diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais, conforme defende Candau (2010, p. 23) numa perspectiva intercultural: “Uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e, é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

Diferente do que ocorre no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, o currículo de Licenciatura em Desenho e Plástica não conta com um leque amplo de componentes curriculares optativos relacionados às temáticas da questão racial e/ou da diversidade cultural que, pelo menos, possibilite àqueles(as) estudantes que se interessarem por esses assuntos traçar uma estratégia de estudo diferenciada durante o seu percurso formativo. De acordo com o pensamento de Alain Coulon (2008), o estudante universitário cria seus próprios etnométodos para vivenciar a realidade da melhor maneira possível.

Nessa direção, encontrei apenas as disciplinas optativas EBA003 - História da Arte III e FCH128 - Cultura Brasileira, onde a temática poderia ser estudada de modo mais sistemático. A última, principalmente, teria condições de relacionar-se mais especificamente com a temática em questão. Entretanto, é importante registrar que tal componente curricular é oferecido na Faculdade Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) e, o mesmo já constava no currículo vigente em 2002, portanto não foi uma medida direcionada ao atendimento da Lei nº 10.639/2003 e das orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004.

Dentro do elenco das obrigatórias, identifiquei, ao menos, 03 componentes curriculares que poderiam fazer essa conexão, em especial: EBA001 - História da Arte I, EBA002 - História da Arte II e EBA010 - História da Arte Brasileira. As ementas dos dois primeiros, de modo geral, demonstram a intenção de estudar os fenômenos artísticos do contexto cultural dos diversos períodos históricos, entretanto não encontrei, nos seus conteúdos programáticos, menção direta às temáticas em questão. Já a ementa, apresentada a seguir, da disciplina História da Arte Brasileira conecta-se mais diretamente com o tema em estudo:

Análise crítica e interpretativa das manifestações artísticas produzidas no Brasil da pré-história à contemporaneidade. Estudo das circunstâncias e do processo de transferência e projeção dos movimentos artísticos europeus e sua interpretação no Brasil, da arte indígena, popular, africana e suas contribuições para a arte atual (UFBA, 2011).

Esse componente, de natureza obrigatória, faz parte do Departamento de História da Arte e Pintura, é previsto para ser ministrado no segundo semestre dos seguintes cursos: Licenciatura em Desenho e Plástica, Artes Plásticas, Superior de Decoração, Design e Museologia. A carga horária total é de 68h, dividida em teórica (34h) e prática (34h). Importante reafirmar que tal componente também não foi criado, nem teve seu conteúdo adaptado visando a atender às determinações legais acerca da questão racial e da diversidade cultural. No entanto, representa uma das poucas oportunidades na proposta curricular, pelo menos, de maneira explícita, de abordar as culturas afro-brasileira e africana. Possivelmente, o viés dessa discussão será dado a partir da visão sociopolítica e cultural do(a) docente que irá ministrar o referido componente. Pela particularidade do conteúdo programático desse componente para o contexto da pesquisa, o apresento no quadro 03 na página seguinte:

QUADRO 3 - Conteúdo Programático do Componente Curricular EBA 010 – História da Arte Brasileira – Licenciatura em Desenho e Plástica

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<p>1 – PRÉ-HISTÓRIA</p> <p>1.1 – As principais hipóteses sobre o povoamento das Américas</p> <p>1.2 – O povoamento do território brasileiro e os sistemas culturais adaptativos</p> <p>1.3 – A arte rupestre e suas tradições, sub-tradições, técnicas e hipóteses quanto as suas finalidades</p> <p>1.4 – A cultura material dos povos dos sambaquis</p> <p>1.5 – A cerâmica e a cultura dos povos dos vales dos rios amazônicos</p> <p>2 – ARTE DOS POVOS INDÍGENAS</p> <p>2.1. As culturas indígenas e as culturas europeias</p> <p>2.2. As culturas indígenas e a arte</p> <p>2.3. As artes utilitárias: cerâmica, cestaria, trançados e têxteis, líticos</p> <p>2.4. As artes do corpo: pintura e plumária</p> <p>2.5. Situação sócio cultural da população indígena e influência na arte brasileira.</p> <p>3 – A ARTE NO PERÍODO COLONIAL</p> <p>3.1 – As matrizes étnicas na formação da cultura brasileira</p> <p>3.2 – A cultura portuguesa no século XVI</p> <p>3.3 – A colonização portuguesa no Brasil sob a égide do Concílio de Trento</p> <p>3.4 – O desenvolvimento das vilas e cidades coloniais nos séculos XVII e XVIII e a produção artística na arquitetura, pintura, talha, escultura, azulejaria e artes decorativas</p>	<p>3.5 – As escolas regionais de arquitetura, talha, escultura e pintura</p> <p>3.6 – Os artistas e a clientela</p> <p>3.7 – A pintura de tetos</p> <p>3.8 – Paramentaria e alfaias</p> <p>3.9 - Arte na Fase de Nassau</p> <p>- Aspectos históricos do Brasil em relação às potências da Europa; os pintores holandeses que vieram para o Brasil e suas manifestações artísticas.</p> <p>4 – A ARTE NO SÉCULO XIX</p> <p>4.1 - A transferência da corte portuguesa de Lisboa para o Rio de Janeiro e suas consequências políticas, sociais e culturais;</p> <p>4.2 – A Missão Artística Francesa, a Academia de Belas Artes e a atividade dos artistas franceses no Rio de Janeiro.</p> <p>4.3 – O neoclássico na arte sacra católica</p> <p>4.4 – A Academia de Belas Artes da Bahia e o legado do ensino formal no Brasil</p> <p>4.5 – O romantismo</p> <p>4.6 – O ecletismo, art nouveau e art déco na arquitetura e artes decorativas</p> <p>5 - SÉCULOS XX</p> <p>5.1 - A semana da Arte Moderna</p> <p>Os antecedentes artísticos; os aspectos sociais e culturais do início do século; a burguesia industrial; realizadores da semana de 22; os participantes do movimento e as consequências; o Antropofagismo, o verde - amarelo; outros grupos e artistas.</p> <p>5.2 - Os movimentos de Vanguarda</p>	<p>As influências sociais e culturais nos movimentos brasileiros; a Bienal de São Paulo; os Salões: as influências da vanguarda europeia; a diversificação das opiniões e tendências; principais correntes; A arquitetura e o Cinema Brasileiro.</p> <p>5.3 - Arte moderna na Bahia</p> <p>Antecedentes; o início do movimento; os precursores as principais influências; as manifestações da gravura; a realização das Bienais Nacionais; principais artistas e poéticas.</p> <p>6 - ARTE POPULAR</p> <p>6.1 – Conceituação, características; técnicas e influências; principais manifestações.</p> <p>7 - ARTE AFRO-BRASILEIRA</p> <p>7.1 - Conceituação, características e influências; principais manifestações.</p> <p>8 – ARTE CONTEMPORÂNEA NO BRASIL</p> <p>8.1 – Desdobramentos das vanguardas históricas</p> <p>8.2 – Conceituação,</p> <p>8.3 – O conceitualismo</p> <p>8.4 – As correntes abstratas: informalismo e formalismo</p> <p>8.5 – A performance</p> <p>8.6 – Arte e novas tecnologias</p> <p>8.7 – Arte processual e objetual</p> <p>8.8 – Arte cinética</p> <p>8.9 – Arte contemporânea na Bahia</p>

Fonte: UFBA, 2011

Elaborado pela autora (2015)

Conforme quadro 03, constatei que a cultura indígena está evidenciada como uma etapa do trabalho a ser realizado, bem como as culturas popular e africana. Observei que, de modo geral, há uma quantidade significativa de temas apresentados, no corpo do conteúdo programático, para serem estudados em um curso com 34 horas teóricas. Assim, é interessante observar os relatos de alguns/algumas estudantes:

Estudante 05: Você passa quatro anos na universidade e não vê arte africana e, depois, você vai para a escola e tem que ensinar arte africana, fica complicado.

Estudante 01: A disciplina História da Arte Brasileira tratou mais da questão indígena, da parte arqueológica, falou quase nada da cultura negra. Eu acho que se é obrigatória deveria ter, pelo menos, uma disciplina que trate especificamente disso.

5.3.2.3.2 Formação, Conhecimento e Cultura

Quando perguntei aos(as) estudantes com que frequência foram realizadas atividades, cujos referenciais fossem escritores(as) negros(as) e artistas negros(as), a arte africana e/ou afro-brasileira durante o percurso formativo dos(as) discentes participantes da pesquisa, obtive as seguintes respostas: metade dos(as) estudantes que responderam ao questionário declarou que raramente foram realizadas atividades dessa natureza. Seguidos de 33,3% que assinalaram a opção muitas vezes, enquanto 16,7% afirmaram que nunca aconteceu atividade desse gênero.

Professor(a) 01: Tive uma matéria aqui que a gente foi para os terreiros, para os museus: Percepção Visual, que me permitiu entrar em contato com essa vertente racial... Foi uma parte da disciplina.

Importante salientar que declarações iguais a essas coadunam com o meu entendimento ao atestar que, para além da natureza de determinadas disciplinas consideradas com maior abertura para trabalhar com a questão racial e com a diversidade cultural, isso também pode acontecer como uma política que perpassa todo o currículo ou boa parte dele, com maior ou menor ênfase a depender do componente curricular. Essa conduta poderia

facilitar a práxis dos(as) professores(as) em formação, pois a maneira de aprender estaria mais próxima da maneira de ensinar, nesse caso, no âmbito da legislação que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e da educação das relações etnicorraciais.

Nessa perspectiva, interessei-me em saber qual o grau de contribuição da universidade para a formação docente dos(as) pesquisados(as) no sentido de promover condições para os(as) mesmos(as) atuarem no mercado de trabalho com as representações positivas da população negra. Como já mencionado, os(as) estudantes deveriam atribuir uma nota de 1 (menor valor) a 5 (maior valor), a fim de responder a esse questionamento.

Verifiquei que segundo a opinião da maioria dos(as) estudantes que participou da pesquisa, ou seja, para 66,7% o curso de formação não teve uma contribuição expressiva, no sentido de promover condições para os(as) mesmos(as) atuarem no mercado de trabalho com as representações positivas da população negra, visto que deram notas 1 e 2. Enquanto 33,3% atribuíram nota 3. Comparando com o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, reservada a diferença no número de pesquisados(as), posso dizer que as realidades são parecidas. No entanto, no curso de Licenciatura em Desenho e Plástica as notas atribuídas foram um pouco mais baixas.

Estudante 05: A EBA pensa em arte contemporânea, mas não vive no seu modo de fazer e entender a arte... A arte continua tradicional. Volta-se para os moldes clássicos e tradicionais. [...] Às vezes, não tem modelo vivo e a agente trabalha com uma escultura clássica, então a estética vai ser clássica, mas será que esse é o único modo de representar a arte? Isso representa a anulação de outras estéticas... E quando é modelo vivo, não é negra, pelo menos, no tempo em que eu estava.

Quanto à autoavaliação que os(as) estudantes fazem a respeito dos seus conhecimentos sobre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, diferente do esperado diante dos dados levantados até o momento, 83,3% dos(as) pesquisados(as) consideram seu conhecimento muito bom. Assim, considero que tal evidência pode estar associada aos mesmos fatores apresentados para o resultado deste quesito no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, para evitar repetição de argumentação, apenas os relembrei: as histórias de vida, o envolvimento com essas questões em outros espaços de formação, a autoformação,

a participação em projetos de pesquisas. Esta, inclusive, no momento da aplicação do questionário na EBA-UFBA, apareceu com certa frequência.

Estudante 01: [...] mas é isso mesmo! O que falta, a gente corre atrás... Vai para os livros, para a internet.

Estudante 02: Eu me sinto preparada, devido a minha atuação junto ao PIBID.

5.3.2.4 Currículo e Interdisciplinaridade

Nesta seção da pesquisa, indaguei dos(das) professores(as) a impressão deles(as) acerca da abordagem epistemológica interdisciplinar. Apesar de alguns/algumas professores(as) entrevistados(as) afirmarem a necessidade da arte dialogar com outras áreas do conhecimento, constatei que os mesmos consideram essa prática difícil. Além disso, o conceito de interdisciplinaridade parece algo fluido, onde cada profissional a enxerga por ângulos diferentes: ora ela assume o papel de uma abordagem que faz a ligação entre os diversos conhecimentos, ora ela é identificada a partir da possibilidade que o(a) estudante tem de transitar e estudar em diversas unidades da universidade e, em outros momentos a intradisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade são usadas sem diferenciação entre si. A seguir, apresento depoimentos que evidenciam algumas dessas situações.

Professor(a) 01: Não sou muito otimista. Eu acredito muito no potencial, mas acho que a gente está despreparado e ainda não consegue implementar as abordagens interdisciplinares; inter, trans...

Professor(a) 02: Olha, nós temos o próprio fluxograma dos cursos, eles são montados prevendo intercâmbio. Então, os cursos da UFBA, eles já nascem com a interdisciplinaridade entre unidades. E nós temos, por exemplo, sistema de mobilidade que permite que o estudante daqui vá fazer uma parte de seu curso em outro estado brasileiro ou mesmo fora, depois fazemos o aproveitamento de estudos. Isso é um processo simples que os colegiados dão conta, mas como uma base geral, inclusive, as licenciaturas, elas trabalham com a interdisciplinaridade como essência. Fazemos matérias aqui, fazemos matéria em Museologia ou em Arquitetura, enfim, tem sempre esse trânsito.

Houve também quem discordasse da abordagem epistemológica interdisciplinar, apesar de considerar que a UFBA e, conseqüentemente, a EBA são instituições que reconhecem em seus documentos a prática de tal concepção. Conforme relato abaixo:

***Professor(a) 04:** Não há discussão epistemológica no âmbito dos cursos da EBA-UFBA! Receio que a “questão interdisciplinar” é mais um chavão oportunista que uma prática estruturada e consciente em termos de formação e conhecimento. Em teoria ou no plano ideal, a proposta curricular de Licenciatura em Desenho e Plástica tem esse propósito. Entretanto, vejo muito difícil de implementar e frequentemente com resultados muito acanhados [em] respeito às expectativas.*

Para Japiassu (1975), na atividade interdisciplinar a integração dos saberes acontece após a troca de instrumentos e técnicas metodológicas entre diferentes disciplinas por especialistas que realizam essa prática de maneira sistemática e intencional. Entretanto, observei que a disciplinaridade do conhecimento ainda tem muita força, pelo menos no universo desta pesquisa, mesmo quando a intenção é exemplificar a não fragmentação dos saberes, os depoimentos demonstram certa timidez da incorporação da prática interdisciplinar. Nesse caso, a denominada interdisciplinaridade tem ocorrido de maneira particular, assistemática, buscando solucionar um problema dentro da própria disciplina.

***Professor(a) 03:** Interdisciplinar, pelo que eu entendo, é... Tem vários conteúdos que trabalham. Mas eles trabalham independentes. Eu dou aula de escultura, o professor dá aula de desenho e a gente pode fazer associações cada um na sua.*

Saliento que decretos ou leis, apenas, não são suficientes para conscientizar pessoas, transformar mentes e mudar valores e atitudes. De acordo com Morin (2000, p. 74), há que se estabelecer também a reforma do pensamento humano, “não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas”. A realidade nos coloca diante da necessidade emergencial dos centros formadores de professores e professoras para atuar na educação básica terem seus currículos alinhados com a nova circunstância que se instala. Uma formação que propicie uma reflexão crítica em torno da diversidade cultural e dos conhecimentos até então tidos como válidos. Uma formação que permita outras referências,

que vão para além dos postulados da disciplinaridade, próprios da modernidade, que se abra para a complexidade contemporânea, religando o conhecimento. Uma formação para si e para o outro, onde a escuta, a autorização, as intinerâncias, as subjetividades são componentes de uma formação como um projeto de construção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa busquei, inicialmente, apresentar um panorama histórico da universidade pública no Brasil, bem como as diversas transformações pelas quais esta instituição vem passando ao longo da história. Observei, portanto, que a universidade pública brasileira, durante muito tempo, conforme assinala Almeida Filho (2008), preocupou-se com a formação das elites nacionais. O Brasil, um país marcado pela submissão e pela história de escravização e exclusão do povo negro e da quase extinção dos índios, vitimou e explorou determinados grupos sociais em razão da cor da pele, fez seus efeitos nocivos repercutir em todas as esferas da sociedade. Dessa forma, uma grande parcela da população, em especial índios e negros, ficou alijada do acesso à educação, em que a formação universitária representa, até hoje, o maior dos funis quando comparado com os demais níveis da educação brasileira.

É inegável que o cenário educacional, no país, vem progressivamente sendo alterado. As pressões sociais por democratização do acesso a todos os níveis de educação, os avanços tecnológicos, o surgimento de novas profissões e o advento da globalização em parceria com a internacionalização, bem como os programas de ações afirmativas são alguns dos fatores que têm contribuído para impactar a universidade. Dentro desse contexto sociopolítico e econômico, essa instituição foi impulsionada a ampliar o seu número de vagas e a democratizar as suas formas de acesso. Assim, trinta anos após a reforma universitária de 1968, o país contou com três importantes momentos de expansão das universidades federais que, desde então, têm provocado mudanças estruturais e acadêmicas em direção à inclusão social.

Dessa forma, os últimos governos, sobretudo a partir dos anos de 1990, têm dedicado esforços em função de expandir a educação superior brasileira, o que trouxe certo incremento para o setor. O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva colocou no rol de prioridades a política de inclusão social. No âmbito educacional, entre outras medidas, estavam a ampliação de vagas na educação superior e sua expansão por meio da criação de novas Ifes, a partir das políticas públicas de interiorização e do Reuni. No entanto, para reduzir as desigualdades entre brancos(as) e negros(as) nesse segmento, além das providências tomadas para aumentar a oferta de vagas, outras ações se fizeram necessárias, entre elas a adoção, nas

Ifes, em 2004, do sistema de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros(as) e indígenas.

Tal conjuntura levou-me a refletir sobre o impacto do preconceito e da discriminação racial nas diferenças de oportunidades entre brancos(as) e negros(as) no âmbito educacional, bem como a questionar a função social da universidade não apenas no sentido de democratizar o acesso à educação superior por meio das tão necessárias políticas de cotas e de permanência. Além disso, pela capacidade de articular-se com a educação básica, em especial, a escola pública cujos(as) estudantes são eminentemente negros(as), por meio de seus cursos de formação de professores(as), trazendo as questões raciais e a diversidade cultural, formalmente, para o currículo. Promovendo assim, uma igualdade para além do acesso à proposta curricular hegemônica, mas a oferta de um currículo justo que represente a história e a cultura dos diversos grupos etnicorraciais que compõem a nação brasileira e, em consequência, os espaços educativos. Nesse sentido, Tomaz Tadeu (2011, p. 90) adverte: “Não haverá ‘justiça curricular’, para usar a expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações de assimetria”.

Acredito que em uma sociedade multiétnica e pluricultural é de fundamental importância garantir uma formação docente capaz de lidar com as diferenças que ultrapasse o respeito à diversidade por meio da tolerância, mas no sentido crítico de ponderar reflexivamente sobre a força exercida pelas relações de poder na construção das diversas identidades, questionando suas consequências para o arranjo social estabelecido. Uma formação mais democrática, menos homogênea, com sujeitos posicionados e empenhados com a transformação social pode concorrer para a melhoria da educação básica e, para o consequente aumento do número de jovens negros e negras que conseguem superar a barreira do ensino médio e dar sequência aos seus estudos, inclusive universitários. Para tanto, a escola precisa mudar, os(as) professores(as) precisam mudar e a universidade também precisa mudar, visto que é responsável pela formação da quase a totalidade dos(as) professores(as) que irão atuar em todos os níveis da educação básica.

Daí a importância de ter buscado compreender as diversas concepções de currículo, uma vez que o mesmo traduz, de certa forma, por meio da sua organização e da seleção de práticas e conteúdos a serem desenvolvidos, o ideal de formação que se pretende alcançar em determinado ambiente educacional. Dessa forma, apresentei uma reflexão sobre diferentes caminhos que se pode percorrer e, a estreita relação com o ato político de escolher certo

modelo curricular para conduzir o processo formativo dos(as) licenciado(as), ou seja, dos futuros(as) professores(as), a fim de prepará-los(as) adequadamente para o desafio de lidar, de maneira positiva, com as diferenças etnicorraciais. Assim, também, foi relevante nessa discussão pensar sobre o lugar que as diversas culturas que compõem o mosaico cultural brasileiro vêm ocupando nas propostas curriculares.

No Brasil, ainda, é frequente a presença da estrutura curricular assentada na teoria tradicional de currículo, com inspiração nos processos fabris e no tecnicismo fundamentados nos conceitos desenvolvidos por Bobbit (1918) e Tyler (1974). Essa concepção valoriza a transmissão de certos conhecimentos e, em geral, o(a) professor(a) é o possuidor(a) dos saberes, enquanto os(as) estudantes apenas assimilam tais verdades, tendo seus conhecimentos e experiências, muitas vezes desprezados ou invalidados. No entanto, é oportuno ressaltar que, recentemente, novas concepções começaram a emergir nos debates em torno do currículo, onde as teorias críticas e pós-críticas evidenciam-se a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, contestando as desigualdades e injustiças sociais e, dando lugar às relações entre cultura e currículo.

Nessa direção, as questões como gênero, etnia, raça, geração, diferença e identidade são pautas importantes das propostas curriculares, contribuindo para o enriquecimento e para o intercâmbio de saberes no ato de aprender. Um cenário de construção do conhecimento, onde a contextualização e a produção de sentido estão presentes, bem como as subjetividades e os processos históricos são levados em consideração, ao tempo em que se questionam os mecanismos de submissão e a presença da relação hierarquizante das diferenças.

Concepções como o multiculturalismo crítico, a interculturalidade e a pedagogia decolonial alinham-se com o pensamento pós-moderno e apresentam contribuições significativas para o convívio em sociedades multirraciais, visando à valorização da diversidade que deve concorrer para a transformação social. A diferença é vista como fonte de heterogeneidade e riqueza cultural, oportunizando grupos que foram marginalizados, como os(as) negros(as), a (re)contarem a sua história a partir do conhecimento das suas heranças e tradições que, intencionalmente, foram ocultadas.

Nessa perspectiva, em 2003 foi sancionada a Lei Federal nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio tanto na rede pública quanto na rede privada, como uma forma de tentar romper com o caráter homogeneizante que se estabeleceu, durante muito

tempo, nos currículos brasileiros, seja nas escolas ou nas universidades. Dessa forma, a cultura eurocêntrica vem sendo privilegiada, em que o protagonista é o homem branco, cristão e europeu. Não se busca, portanto, com essa medida, a supremacia na valorização da cultura negra, mas alcançar uma simetria na representatividade das contribuições históricas e culturais nos currículos escolares, que respeite a composição étnica do país. As propostas curriculares acabam por refletir as desigualdades raciais estabelecidas nos diversos segmentos da sociedade.

Além da ação afirmativa em prol da inclusão da cultura afro-brasileira e das práticas africanas, que influenciará na subjetividade das negras e dos negros, a educação das relações etnicorraciais também possibilita uma transformação positiva das relações entre os diversos grupos étnicos, por meio do sistema educacional. No entanto, é oportuno destacar que para realizar a releitura da história e da cultura do povo negro, exige-se preparo dos(as) professores(as) que irão mediar o diálogo entre as diferentes culturas, a partir de uma nova perspectiva. Para tal, concepções como a interculturalidade, o multiculturalismo crítico e a multirreferencialidade podem contribuir para romper o ciclo das metanarrativas, próprias do paradigma moderno e, conferir espaço para novas proposições.

Assim, busquei socializar compreensões acerca da adequação das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica da UFBA, no que se refere à inserção da educação das relações etnicorraciais e de temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros(as) e africanos(as), em conformidade com o disposto no artigo 26A da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Posso dizer que a pesquisa realizada alcançou o objetivo proposto. No entanto, cabe-me ressaltar que, pela própria natureza qualitativa do estudo, bem como em função da sua principal categoria: o currículo enquanto construção social e cultural em processo, é que não apontei verdades totalizantes, mas interpretações alcançadas a partir dos documentos analisados, bem como das respostas e dos depoimentos obtidos.

Evidenciei que apesar da maioria dos(as) participantes da pesquisa reconhecer a existência do racismo nos espaços formadores como, por exemplo, a universidade e a escola, bem como a importância da discussão das questões raciais e da diversidade cultural nesses ambientes, até então, isso não tem ocorrido, de maneira sistemática, ou seja, enquanto política institucional, pelo menos no universo desta pesquisa, os cursos analisados.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas não se encontra atualizado de acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e com a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez que o mesmo não faz menção dessa legislação entre os dispositivos que constituem a base legal do referido documento. Já a respeito do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, apesar de não ter tido acesso ao referido documento, os depoimentos e a análise do currículo em vigor revelaram, também, a inexistência dessa proposta.

No entanto, destaco que, principalmente, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, a incorporação de conteúdos relativos à recomendação dos dispositivos legais citados tem ocorrido por iniciativa isolada de determinados(as) professores(as), que levam a discussão da temática para a sala de aula com viés intencional de realizar um trabalho de fortalecimento da identidade negra, por meio do conhecimento de representações positivas da cultura afro-brasileira e africana. Tal ação, também, ficou notabilizada pela presença de grupos de estudos dedicados à discussão e à produção de trabalhos relativos à referida questão, aparecendo, em diversos relatos dos(as) discentes, como importante fonte de conhecimento sobre o assunto dentro da universidade.

Ainda a respeito do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, verifiquei um número significativo de componentes curriculares optativos que contemplam em suas ementas e/ou em seus planos de curso a intenção de abordar os temas em questão. No entanto, se por um lado, os depoimentos de alguns/algumas dos(as) discentes indicaram interesse e certa dificuldade em conciliar os horários de oferta dessas disciplinas com os horários das obrigatórias. Por outro lado, muitos(as) estudantes que nunca tiveram uma motivação pessoal para buscar conhecer a proposta apresentada nas ementadas dessas optativas, passam ao largo de elegê-las como importantes para a sua formação. Fato que pode parecer contraditório, visto que os(as) discentes, em sua maioria, se autodeclararam negros(as), mas também pode constituir-se em um elemento significativo que reforça a necessidade de enfatizar essa discussão para todos(as) e nos diversos níveis da educação formal. Tal realidade poderá levar muitos dos(as) futuros(as) professores(as) da educação básica, que terão a responsabilidade de trabalhar com a recomendação da Lei Federal nº 10.639/2003, a fazer de maneira precária, ou simplesmente deixar uma lacuna na demanda legal, se não forem buscar os conhecimentos necessários posteriormente a sua formação inicial. “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar” (BRASIL, 2004a, p. 6).

Registro que o Instituto de Letras está passando por reformulação curricular e, apesar de não ter tido acesso ao processo, visto que até o momento final da pesquisa de campo, o mesmo ainda encontrava-se em andamento. Entretanto, professores(as) envolvidos(as) com essa atividade assinalaram que um dos componentes curriculares optativos tornar-se-á obrigatório com o objetivo de atender ao previsto no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004. Embora considerem uma medida tímida, reconhecem que se constitui em um avanço que poderá gerar novas possibilidades. Entre elas, a realização de concursos para preencher as vagas que esta mudança suscitará, em consequência facultará o aumento do número de vozes em prol de mais espaço no currículo para as culturas afro-brasileira e africana.

Já o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica não conta com elenco vasto de componentes curriculares optativos que possibilite o(a) estudante, que desejar realizar estudos mais específicos das culturas afro-brasileira e africana, desenhar um percurso diferenciado, tampouco traz a discussão, de maneira enfática, em nenhum de seus componentes obrigatórios. Embora o currículo do curso, também, esteja passando por reformulação, não identifiquei nos relatos dos(as) docentes nenhuma sinalização de que as recomendações previstas no Parecer e na Resolução, aqui já mencionados, serão contempladas na nova proposta curricular. Talvez, a característica do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas dispor de um número maior de professores(as) negros(as) e engajados(as) com a questão racial do que o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica faça com que a necessidade da inclusão desta temática no primeiro seja mais questionada, embora esta ação fique, praticamente, restrita a esse grupo.

Portanto, evidenciei em ambos os cursos que, até agora, é frequente a hierarquização de saberes, onde a cultura europeia é supervalorizada, com presença marcante nos currículos. Em geral, isso foi justificado em nome da tradição e da colonialidade, e até mesmo da dificuldade em trabalhar com temas desconhecidos. Dessa maneira, tem se perpetuado a homogeneidade cultural, que silencia as diferentes identidades, os diferentes olhares e os diferentes saberes. O pensamento moderno prevalece, fundamentado no positivismo e na linearidade disciplinar, conferindo pouco espaço para a ampliação das referências e para a articulação dos saberes por diferentes campos do conhecimento.

Com base nos resultados da pesquisa reforço a necessidade de uma formação docente para educação básica conectada com a realidade que será encontrada pelos(as) futuros(as) profissionais, no que diz respeito à heterogeneidade de público e de saberes, corroborando

para diminuir as diversas formas de discriminação e para combater o preconceito racial. Assim, defendo a importância das instituições formadoras de professores(as) para a educação básica empenharem esforços no sentido de estender o debate sobre as análises das relações sociais e raciais no Brasil, de conceitos e de suas bases teóricas, tais como: racismo, discriminações, intolerância, raça, etnia, cultura, diversidade, e diferença, conforme prevê o Parecer da Educação das Relações Étnico-Raciais e o determinado no artigo 26A da Lei nº 9.394/1996.

Sugiro, a partir do estudo feito, que a realização dos concursos para docente valorize, além dos saberes disciplinares, a formação (especialização, mestrado e doutorado) relacionada às questões etnicorraciais e à diversidade cultural capazes de agregar novos conhecimentos, possibilitando um intercâmbio cultural, além de contribuir, de modo mais sistemático, para a incorporação das temáticas nas propostas curriculares, enquanto prática cultural. Ademais, é importante que constem, objetivos explícitos, nos documentos dos cursos, da intenção de combater o racismo e todo tipo de discriminação, bem como da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana nos documentos dos referidos cursos, concorrendo para efetivação de uma política institucional.

É verdade que a universidade, reconhecida como centro da produção e difusão de conhecimento e cultura, das inovações tecnológicas e lugar, por excelência, da formação de professores(as) vem, historicamente, assumindo diversas tarefas e, algumas delas, até contraditórias. No entanto, a sua função social não a deixa desvincular-se de seu caráter democrático, em que promover condições para a redução das desigualdades sociais configura uma de suas importantes missões na contemporaneidade. Portanto, democratizar o seu acesso por meio das políticas de reserva de vagas, implantar e acompanhar programas de permanência, bem como oferecer currículos justos são ações que se complementam na busca da equidade como justiça social e concorrem para a reparação dos danos materiais e simbólicos, aos quais foram submetidos à população negra.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E da C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Disponível em: <<http://www.eduardoaguiar.adm.br>>. Acesso em: 08 out. 2014.
- ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade Nova - textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora Unb. Salvador: EDUFBA, 2007.
- _____. Novos Desafios para a Universidade Nova – Radicalizar a inclusão Social na Educação Superior Brasileira. In: **II Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil**. Cachoeira, Bahia, 01 abril de 2012.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- _____. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (org.); revisão da tradução Sidney Barbosa. **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: Editora da UFScar, 1998, p. 24-41.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. São Paulo. Nova Cultural: 1996.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. São Paulo: Anna Blume, 2004.
- BARBOSA, J. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In. DOS SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (orgs.) **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARRETO, C. R. M. **A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha**. Dissertação Mestrado – Instituto de Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2013.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: Ed. CNPq/IBICUT/UNESCO, 2008.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes, and control**. V. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- BORBA, S. da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. (org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFScar, 1998.
- BOTELHO, D. M. Relações Raciais na Escola: currículo, livro didático e alternativas de ensino. In: CAMPOS, A. P.; DA SILVA, G. V. (Org.). **A escola e suas cores: cidadania, educação e relações etnicorraciais**. 4 ed. Vitória/Espirito Santo: GM - Grafica e Editora, 2011, p. 27-42.
- BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01 jan. 2015.
- _____. MEC. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2014.
- _____. MEC. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. MEC. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. MEC. **Lei nº 12.711 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e de Nível Médio e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 05 Jul. 2014.

_____. MEC. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2014a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 15 Jan. 2015.

_____. MEC. **Parecer nº 03 de 10 de março de 2004a**. Regulamenta a Lei nº 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. MEC. **Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cl%C3%A1udiaRegina/Downloads/diretrizes_curriculares%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/Cl%C3%A1udiaRegina/Downloads/diretrizes_curriculares%20(9).pdf)>. Acesso em 15 Mai. 2014.

_____. MEC. **Projeto de Lei nº 3.627 de 28 de abril de 2004c**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para Estudantes Egressos de Escolas Públicas, em Especial Negros e Indígenas, nas Escolas Públicas Federais de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>_Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. MEC. **Projeto de Lei nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 Mai. 2014.

_____. MEC/Capes. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid>> Acesso em: 05 Mai. 2015.

_____. MEC/Inep **Censo Escolar da Educação Básica: 2013 – resumo técnico**. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF. 2014b. Disponível em: <<http://www.portal.Inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 14 Fev. 2015.

_____. MEC/Inep **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico**. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <<http://portal.Inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em 14 Fev. 2015.

_____. MPOG/IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2011**. Rio de Janeiro, v. 31, p.1-135, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2011_v31_br.pdf> Acesso em: 14 Jun. 2014.

_____. MJ/GTI. Ação Afirmativa. In: **Realizações e Perspectivas. Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça. Anexo IV, 1997. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/>>. Acesso em: 20 Mai. 2014.

_____. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 10 Mar. 2014.

BURNHAM, T. F. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referenciais polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J.G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998.

CANDAU, V. M. (Org.). **Somos todos/as iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, 4ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, J. S. F. “**Democratização do ensino**” revisitado. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n.2, p. 327-334, maio/ago.2004.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. **PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior?** Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez. 2006.

CHAUÍ, M. **A Universidade sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set/out/nov/dez, 2003.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**; tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L. A. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

EVARISTO, C. Todas as Manhãs. In: **Cadernos Negros 21: poesia**. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p.32-39.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 149 - 177.

_____. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. Vol. 1, n. 1, p.24-32, Maio/2009.

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade & Cultura, nº 16, p. 45-62, 2001.

_____. (Org.). **Educação Intercultural. Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FRANCO, M. A. C. **Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. Educação e seleção**, São Paulo, n. 12, p. 9-26, jul./dez. 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

- GARRIDO, E. N. **Moradia estudantil e formação do(a) estudante universitário(a)**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. **A interpretação das culturas**. 1ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. – 2. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.
- GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Escola crítica e política cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOMES, N. L. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. In: XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, GT “Gênero e Raça”, cadernos pagu (6 -7), pp.67-82, 1996.
- _____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultura. In: OLIVEIRA, D. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.
- _____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, S. A. dos. (Org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- _____. Descolonizar os currículos. Um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e culturas**. Texto apresentado no XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul, 2008.
- _____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em: 20 Jun. 2015.
- GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, nº 39, p. 103-117, 1999.
- _____. Como trabalhar com ‘raça’ em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-108, 2003.
- _____. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE S. (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.
- HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do ser**. Rio de Janeiro: Âmagô, 1975.
- JESUS, R. de C. D. P. **DESCOLONIZANDO O OUTRO NO ESPELHO: IDENTIDADES NAS FRONTEIRAS DO CURRÍCULO**. In: NASCIMENTO, C. O. C. do; JESUS, R. de C. D. P. de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010a.

_____. **FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PERSPECTIVA DE EQUIDADE.** In: NASCIMENTO, C. O. C. do; JESUS, R. de C. D. P. de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais.** Curitiba: Progressiva, 2010b.

_____. **OS REFLUXOS DA FORMAÇÃO: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EQUIDADE.** In: NASCIMENTO, C. O. C. do; JESUS, R. de C. D. P. de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais.** Curitiba: Progressiva, 2010c

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente.** Educação e Realidade. 34 (1): 49-64. Jan/abr 2009.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea Editora, 2005.

LICENCIATURA EM DESENHO E PLÁSTICA - EBA UFBA. Sobre divulgação do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica da Escola de Belas Artes UFBA. In: **Facebook** . Idealização: Elizabete Actis de Souza. Disponível em: <https://www.facebook.com/colégiadodep/info/?tab=page_info> Acesso em: 30 Abr. 2015.

MACEDO, A. R. *et al.* **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira.** Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MACEDO, S. R. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica.** Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. Ato de currículo: formação em ato? In: **Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo**, 4., 2009, João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB, p. 76-89, 2009.

_____. *et al.* (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experienciais, saberes e culturas.** Salvador: EDUFBA, 2012

_____. **Pensando as licenciaturas na UFBA: Desafios, perspectivas e articulações de professores.** (Seminário) FACED/UFBA, Salvador, 27-29 nov. 2013.

MAGALHÃES, E. M. Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada. **Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais.** UNEB, Salvador. 2014/2015.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/Projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Brasília, Ed. Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento;** tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência;** tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. Revista e modificada pelo autor- 14ª ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior- Conceitos e práticas, In: **Educar.** Curitiba: n° 28, p. 107-120, Editora UFPR, 2006.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- _____. (Org). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, A. do.; NASCIMENTO, E. L. Enfrentando os termos: O significado de raça, racismo e discriminação racial. In: **Revista para além do racismo: Abraçando um futuro interdependente**. Estados Unidos, Brasil e África do Sul, jan. de 2000.
- NASCIMENTO, C. O. C. do; MACEDO R. S. **Prefiro ser uma metamorfose ambulante: um elogio ao pensamento pedagógico complexo na formação de professores**. Revista da FAGED/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador-Ba, n. 09, ISSN 1516-2907, 2005.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 15 - Formação de professores. Contexto**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>> Acesso em: 07 Jul. 2015.
- OLIVEIRA, E. De mãos dadas com Hooks. In: **Revista Estudos Feministas**. Vol. 22, nº. 3, Florianópolis, Set./Dec. 2014.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26. n. 01 p.15-40, 2010.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2001.
- PAIXÃO, M. J. P. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre as relações raciais e projeto de Estado-Nação**. Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2014.
- PAULA, M. F. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP. v. 14, n.1, p. 71-84, mar. 2009.
- PINAR, W. F. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995.
- RUTHERFORD, J. (Org). **Identity**. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.
- SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2000.
- SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**: Coimbra. Almedina, 2008.
- SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese Doutorado. Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal de Salvador. 2009.
- SANTOS, J. T. dos. (Org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: CEAO, 2013.
- SANTOS, S. A. dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: SANTOS, S. A. dos. (Org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- SILVA, A. C. A descontração da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SILVA, P. R. **A formação docente no Brasil**. In: Webartigos.com – Publicação de artigos e monografias. Publicado em 12 de fev. de 2009. Disponível em: <[http://www.webartigos.com/articles/14368/1/A-Formacao-Docente no Brasil/Pagina1.html](http://www.webartigos.com/articles/14368/1/A-Formacao-Docente%20no%20Brasil/Pagina1.html)> Acesso em: 10 Mai. de 2014.
- SILVA, T. T. da (Org). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

_____. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: Uma Introdução. In: SILVA, L. H. da. (Org.). **Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. de. **TRINTA ANOS DE ANPED, AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS AFRO-BRASILEIROS E O GT 21: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA**. 2006. Disponível em:

<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf>. Acesso em: 25 jan.2015.

SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, P. N. P. História sumária do ensino superior brasileiro. In: SOUZA, P. N. P. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 7-18, 2001.

TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Estatuto e Regimento Geral**. Salvador, Editora da UFBA, 2010a.

_____/EBA, **Programa da Disciplina EBA 010 – História da Arte Brasileira**, Departamento I – História da Arte e Pintura, 2011.

_____. **Memorial da universidade Nova: UFBA 2002-2010**. Salvador, Editora da UFBA, 2010b.

_____. **Projeto de reformulação curricular do curso de letras**. ILUFBA, Salvador, 2004.

_____. **Resolução nº 01/2013**. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), 2013. Disponível em:

<https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2013_0.pdf> Acesso em: 02 Jun. 2015.

_____. **Sítio da Escola de Belas Artes**. Disponível em: <<http://www.belasartes.ufba.br/>> Acesso em: 02 Mar. 2015a.

_____. **Sítio do Instituto de Letras**. Disponível em: <<http://www.letras.ufba.br/>> Acesso em: 02 Mar. 2015b.

_____. **Sítio do Programa A Cor da Bahia**. Disponível em:

<<http://www.acordabahia.ufba.br/?q=publicacoes>> Acesso em: 02 Mar. 2015c.

_____. **Sítio da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em: <<https://www.ufba.br/>> Acesso em: 02 Mar. 2015d.

_____. **UFBA em Números 2014 ano base 2013**. Sítio da Proplan. Disponível em:

<<http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA%20em%20numeros%202014%20ano%20base%202013%20%281%29.pdf>> Acesso em: 05 Jul. 2015e.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latino-americanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 205, p. 13-35.

APÊNDICES

Apêndice A: Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS
Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade

Título da Pesquisa: A Formação dos(as) Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais.

Esta entrevista destina-se a pesquisar a opinião de Professores(as) dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica da UFBA acerca das medidas adotadas nos referidos cursos para implementar as orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e africanos entre as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciatura, contribuindo para o efetivo cumprimento do artigo 26A da Lei nº 9.394/1996. Não é necessário identificar-se nominalmente.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 PERFIL

1.1 Função na UFBA: _____

() Instituto de Letras () Escola de Belas Artes

1.2 Tempo de atuação como professor(a): _____

1.3 Tempo de atuação na UFBA: _____

1.4 Bairro onde reside: _____ **Idade:** _____

1.5 Sexo: () M () F

1.6 Estado civil:

() Casado () Solteiro () Outros _____

Possui filhos? () Sim () Não Em caso de SIM quantos: _____

1.7 Pertencimento etnicorracial:*

() Branco () Negro () Amarelo () Indígena

* Branco, preto, pardo, indígena e amarelo são as categorias de classificação de cor ou raça usada pelo IBGE. No entanto, neste estudo os dados relativos a pretos e pardos serão agregados sob a categoria negros.

2 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E DA DIVERSIDADE CULTURAL

2.1- Sr.(Sra) já vivenciou ou ouviu falar de algum tipo de discriminação racial no ambiente escolar e/ou universitário? Se afirmativo, poderia relatar?

2.2- Em sua concepção as formas de desqualificação atribuídas, muitas vezes, aos/às estudantes negros/as - apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, zombaria de seus traços físicos- podem acarretar que tipo de problema para a formação educacional desses/as jovens?

2.3- Em sua opinião, qual a importância da relação cultura e currículo para a formação dos sujeitos?

2.4- No seu ponto de vista, qual o grau de relevância dado às culturas afro-brasileira e africana, na proposta curricular do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas/Desenho e Plástica? A que o Sr(Sra) atribui este fato?

2.5- Em sua opinião, existe uma hierarquização de saberes e conhecimentos nos currículos de formação docente, onde alguns são mais valorizados e outros menos valorizados? Se afirmativo, qual causa no seu entender?

2.6- Gostaria de saber, respeitando a autonomia da Universidade, quais foram as iniciativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas/ Desenho e Plástica para promover a educação das relações etnicorraciais e para contribuir com a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03?

2.7- O(A) Sr(Sra) considera essas medidas, efetivamente, atendem às orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e de temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros? Em caso negativo, quais são os fatores que dificultam essa realização?

2.8- O(A) Sr(Sra) teve conhecimento se representantes da comunidade negra - grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, mestres de capoeira, mães de santos,

estudiosos/as do tema- colaboraram para o planejamento dessas ações? Se afirmativo, poderia exemplificar?

2.9- Existem acompanhamento e avaliação dessas ações, visando subsidiar e induzir novas políticas e práticas de aprimoramento? Se afirmativo, poderia descrever como isso ocorre?

2.10- Em sua opinião, qual o papel que cumpre ao(à) professor(a), seja da Educação superior ou da educação básica, em relação ao efetivo combate ao racismo, à superação das desigualdades raciais e à valorização da diversidade cultural na sociedade brasileira?

2.11- Em sua concepção, considerando um universo de medidas compartilhadas entre Estado, movimentos sociais e sociedade civil, qual o papel da universidade, junto aos cursos de formação docente com o objetivo de fortalecer a identidade de milhões de crianças e jovens negros, corroborando para o sucesso escolar em todos os níveis de ensino?

3. PERCEPÇÕES SOBRE A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

3.1- Qual a sua impressão a respeito da abordagem epistemológica interdisciplinar?

3.2- Faz parte da proposta curricular da formação em Letras Vernáculas/Desenho e Plástica atuar segundo esta abordagem? Se afirmativo, como esta prática é mais comum: entre os componentes curriculares de um mesmo curso ou entre cursos de diferentes áreas do conhecimento?

3.3- Quais procedimentos interdisciplinares são realizados, visando promover o diálogo entre diferentes, sujeitos, ciências, saberes e temas?

3.4- O(A) Sr(Sra) gostaria de fazer mais algum comentário?

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Apêndice B: Questionário Fechado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS
Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade

Título da Pesquisa: A Formação dos(as) Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais.

Prezado(a) estudante,

Este questionário destina-se a pesquisar a opinião dos(as) estudantes considerados prováveis concluintes, no semestre 2015.1, dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica da UFBA acerca das medidas adotadas nos referidos cursos para implementar as orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e africanos entre as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciatura, contribuindo para o efetivo cumprimento do artigo 26A da Lei nº 9.394/1996. Não é necessário identificar-se nominalmente.

Agradeço pela sua atenção e colaboração.

Adelice Nascimento Silva
Pesquisadora

QUESTIONÁRIO

1 PERFIL DO(A) ESTUDANTE

1.1 Idade: _____

1.2 Estado civil:

() Casado () Solteiro () Outros _____

Possui filhos? () Sim () Não Em caso de SIM, quantos: _____

1.3 Pertencimento etnicorracial*:

() branco () negro () amarelo () indígena

* Branco, preto, pardo, indígena e amarelo são as categorias de classificação de cor ou raça usada pelo IBGE. No entanto, neste estudo os dados relativos a pretos e pardos serão agregados sob a categoria negros.

1.4 Sexo: () M () F

1.5 Bairro onde reside: _____ **Município:** _____

1.6 Ensino Fundamental: () Rede particular () Rede pública

1.7 Ensino Médio: () Rede particular () Rede pública

1.8 Curso: _____ **Ano de ingresso na UFBA:** _____

1.9 Ingresso na Universidade pelo sistema de cotas:

() Sim () Não

1.10. Coeficiente de rendimento: _____

2 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

2.1 Você já ouviu falar da Lei nº 10.639/2003?**

() Sim (passe para a questão nº 2.2)

() Não (passe para a questão nº 2.3)

2.2 Que importância você atribui a Lei nº 10.639/2003?

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Nenhuma importância

2.3 Em sua concepção existe racismo no ambiente escolar?

() Sim () Não

2.4 A baixa autoestima da criança negra e/ou do/a jovem negro/a em relação ao seu pertencimento racial pode contribuir para o seu para o insucesso escolar:

() Sempre () Muitas vezes () Raramente () Nunca

2.5 Em seu entendimento qual a importância da relação cultura e currículo para a formação dos sujeitos?

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Nenhuma importância

2.7 Você sabe o que significa a expressão “Educação das Relações Etnicorracias”?

() Sim (passe para a questão nº 2.8)

() Não (passe para a questão nº 3.1)

2.8 Em sua opinião qual a importância da Educação das Relações Etnicorracias?

Muito importante Importante Pouco importante Nenhuma importância

2.9 Você já teve a oportunidade de ler o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Sim Não Desconheço

**A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 foi modificada pela Lei nº 10.639/2003 com a inclusão do artigo 26A. Em 2008, este artigo ganhou nova redação, em função da Lei nº 11.645

3 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 Em sua opinião a história e cultura afro-brasileira e africana ocupam uma posição de subordinação/ inferioridade no currículo da sua formação docente?

Sim Não

3.2 Você considera que, durante a sua formação docente, a abordagem da questão racial e da diversidade cultural foi tratada como:

a) uma política institucional que perpassa por todo o currículo

b) ações isoladas de algum(as) professores(as)

c) não houve discussão sobre essas questões

3.3 No seu percurso formativo, com que frequência foram desenvolvidas atividades - música, dança, teatro, artes visuais, literatura, história oral da cultura- cujos referencias foram escritores(as) e artistas negros(as), a arte africana e/ou afro-brasileira?

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

3.4 Qual a sua avaliação quanto ao seu conhecimento acerca das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras?

Muito bom Bom Ruim Muito ruim

3.5 Com que frequência você pretende incluir/incluiu, no seu planejamento de estágio, atividades pedagógicas que privilegiem a questão racial e a valorização da diversidade cultural?

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

3.6 Como você considera o seu domínio conceitual para realizar intervenções antirracistas e de valorização da cultura negra (afro-brasileira e africana) na sala de aula, no currículo e/ou no Projeto Político-Pedagógico da sua unidade de trabalho?

Muito bom Bom Ruim Muito ruim

3.7 Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é o menor nível e 5 o maior, qual é o grau de contribuição da universidade para a sua formação docente no sentido de promover condições para você atuar no mercado de trabalho com as representações positivas da população negra?

1 2 3 4 5

3.8 Em quantas disciplinas optativas relacionadas à cultura negra (afro-brasileira e africana) você se matriculou durante o seu curso?

0 1 2 3 Acima de 3

4 PERCEPÇÕES SOBRE A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

4.1 Durante a sua formação docente, com que frequência você teve a oportunidade de trabalhar de maneira interdisciplinar com outras áreas?

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

4.2 Durante a sua formação docente, com que frequência você teve a oportunidade de trabalhar de maneira interdisciplinar entre componentes curriculares do seu próprio curso?

Sempre Muitas vezes Raramente Nunca

4.3 Que importância você atribui a abordagem interdisciplinar?

Muito importante Importante Pouco importante Nenhuma importância

4.4 Você se sente preparado para atuar segundo esta abordagem?

Sim Não

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS
Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Formação dos(as) Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais.

Pesquisadora Responsável: Aldelice Nascimento Silva

Instituição a que pertence a Pesquisadora: Universidade Federal da Bahia Campus - Salvador

Orientadores: Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus

Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Telefone para contato: (71) 9264-3470 (Tim)

Nome do(a) Participante: _____

D.N.: _____ R.G. _____

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A Formação dos/as Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais”, conduzida pela pesquisadora Aldelice Nascimento Silva.

Este estudo tem por objetivo compreender, via currículo, como os cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em Desenho e Plástica encontram-se no itinerário de construir uma formação que valorize as diferenças etnicorraciais e a diversidade cultural, em conformidade com o disposto no artigo 26A da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Pretende-se, também, identificar ações e/ou propostas visando à implementação das orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 sobre o referido artigo e a inserção da educação das relações etnicorraciais no que diz respeito à formação de professores, bem como visa analisar as percepções dos docentes e discentes quanto às repercussões, na prática, de

uma formação realizada em prol da educação para as relações etnicorraciais e para a diversidade cultural.

A participação nesta pesquisa não traz quaisquer complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem riscos à sua dignidade. Assim, declaramos nosso compromisso em acatar os aspectos éticos determinados por esta resolução, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, mantendo o anonimato dos sujeitos e atestando que somente a pesquisadora e os orientadores terão conhecimento dos dados. Os resultados do presente estudo serão disponibilizados através da instituição, neste caso a Universidade Federal da Bahia.

Ao participar desta pesquisa, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo ou benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa contribuir com as políticas pró-equidade que visam à inclusão social da população negra, a partir da discussão das questões etnicorraciais dentro de espaços como a universidade e a escola pública, que funcionam como portas de entrada não só para aquisição do conhecimento, mas também para ascensão social. Assim, as suas informações ajudarão a ampliar o conhecimento científico. Dessa maneira, a sua atenção e sinceridade são muito importantes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, ao tempo em que agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Tenho conhecimento que não haverá, de forma alguma, a divulgação do meu nome e que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento.

Salvador, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Aldelice Nascimento Silva
Pesquisadora

Apêndice D: Ofício aos Coordenadores dos Colegiados

Salvador, 15 de março de 2015.

Ilmo. Sr.

Prof. Dr.

Coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em _____ da UFBA

Nesta

Prezado Coordenador,

Sou mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (PPGEISU-IHAC), sob a orientação dos professores Rita de Cássia Pereira Dias de Jesus e Cláudio Orlando Costa do Nascimento, ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Estou realizando a pesquisa intitulada “A Formação dos(as) Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais”. Este estudo, de natureza qualitativa, tem por objetivo compreender, via currículo, como os cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica encontram-se no itinerário de construir uma formação que valorize as diferenças etnicorraciais e a diversidade cultural, em conformidade com o disposto no artigo 26A da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Pretende-se, também, identificar ações e/ou propostas visando à implementação das orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 sobre o referido artigo e a inserção da educação das relações etnicorraciais no que diz respeito à formação de professores, bem como visa analisar as percepções dos docentes e discentes quanto às repercussões, na prática, de uma formação realizada em prol da educação para as relações etnicorraciais e para a diversidade cultural.

Para a exequibilidade da pesquisa, venho através deste documento solicitar a permissão para entrevistar V. Sa., bem como sua autorização para aplicação de questionário aos/as estudantes considerados/as prováveis concluintes, no semestre 2015.1, do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. Peço, também, para manter contato, caso necessário, com profissionais da instituição a fim de obter informações adicionais relacionadas ao processo de alteração curricular após a inclusão do já mencionado artigo 26A da LDB, e também para ter acesso a documentos relacionados com a alteração.

Na oportunidade, coloco-me à disposição de V. Sa. para prestar-lhe mais esclarecimentos e, desde já, agradeço pela atenção dispensada.

Cordialmente,

Aldelice Nascimento Silva
Mestranda do PPGEISU/IHAC/UFBA

Apêndice E: Ofício à/ao Chefe do Departamento

Salvador, 15 de março de 2015.

Ilmo(a). Sr(a).

Prof(a). Dr(a).

MD. Chefe do Departamento de _____ da UFBA

Nesta

Prezado(a) Chefe,

Sou mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (PPG-EISU-IHAC), sob a orientação dos professores Rita de Cássia Pereira Dias de Jesus e Cláudio Orlando Costa do Nascimento, ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Estou realizando a pesquisa intitulada “A Formação dos(as) Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais”. Este estudo, de natureza qualitativa, tem por objetivo compreender, via currículo, como os cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas e de Licenciatura em Desenho e Plástica encontram-se no itinerário de construir uma formação que valorize as diferenças etnicorraciais e a diversidade cultural, em conformidade com o disposto no artigo 26A da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Pretende-se, também, identificar ações e/ou propostas visando à implementação das orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 sobre o referido artigo e a inserção da educação das relações etnicorraciais no que diz respeito à formação de professores, bem como visa analisar as percepções dos docentes e discentes quanto às repercussões, na prática, de uma formação realizada em prol da educação para as relações etnicorraciais e para a diversidade cultural.

Para a exequibilidade da pesquisa, venho através deste documento solicitar a permissão para entrevista V. Sa., bem como a sua autorização para entrar em contato com os(as) professores(as) dos componentes curriculares que têm alguma relação com a temática em estudo, a fim de pedir-lhes o consentimento para entrevistá-los.

Na oportunidade, coloco-me à disposição de V. Sa. para prestar-lhe mais esclarecimentos e, desde já, agradeço pela atenção dispensada.

Cordialmente,

Aldelice Nascimento Silva
Mestranda do PPGEISU/IHAC/UFBA

ANEXOS

Anexo A: Lei Federal Nº 10.639/2003



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Anexo B: Parecer CNE/CP Nº 003/2004 e Resolução CNE/CP Nº 001/2004

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.

Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana		
CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez		
PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96		
PARECER N.º: CNE/CP 003/2004	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.⁽¹⁾

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

⁽¹⁾ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para

uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que,

velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos²², bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

²² Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996
Petronilha 0215/SOS

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon³, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme

³ FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
Petronilha 0215/SOS

alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de

reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas,

abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro,

visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,³ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁴, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos

³ § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996 - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

⁴ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org.. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.
Penonilha 0215/S05

laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.
- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios,

inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões

de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios acclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;

- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
 - o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
 - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
 - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
 - diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
 - diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
 - diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
 - diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
 - diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
 - diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
 - diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
 - diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
 - diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:
 - a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
 - b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**PROJETO DE RESOLUÇÃO**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Ministro da Educação em de 2004,

RESOLVE

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 9º Nos fins, responsabilidades e tarefas dos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, será previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 10 Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento.

Art. 11 Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 12 Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão para que a edição de livros e de outros materiais didáticos atenda ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, no cumprimento da legislação em vigor.

Art. 13 Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 14 Os sistemas de ensino promoverão junto com ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicarão, de forma detalhada, os resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília(DF), 10 de março de 2004.

Anexo C: Grade Curricular por Semestre – Licenciatura em Letras Vernáculas– Currículo 2009.2

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

04/08/2015 13:17

R00043 - Grade Curricular por Semestre

Curso: 401200 - Letras

Currículo de: 2009-2

Turno: Diurno

Semestre/Disciplina	Carga Horária					CR	Tipo de Pré-requisito	Pré-Requisitos Grupo Disciplina	Equivalências Grupo Disciplina
	Nat.	Teo	Pra	Est	Total				
Primeiro Semestre									
LETA09	OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	OB	0	68	0	68	0		
LETA10	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	OB	68	0	0	68	0		
LETA11	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	OB	68	0	0	68	0		
LETA12	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA LATINA	OB	68	0	0	68	0		
LETA13	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA PORTUGUESA	OB	68	0	0	68	0		
LETA14	TÉCNICAS DE PESQUISA	OB	0	68	0	68	0		
Segundo Semestre									
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0		
LETA16	ESTUDO DE TEORIAS E REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA E DA CULTURA	OB	68	0	0	68	0	1	LETA10
LETA17	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	OB	68	0	0	68	0	1	LETA11
LETA18	LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA LATINA	OB	68	0	0	68	0	1	LETA12
LETA19	MORFOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	OB	68	0	0	68	0	1	LETA13
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0		
Terceiro Semestre									
LETA20	INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA	OB	34	0	0	34	0	1	LETA13
LETA21	A LITERATURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE	OB	68	0	0	68	0	1	LETA10
LETA22	A LITERATURA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO BRASILEIRO	OB	68	0	0	68	0	1	LETA10
LETA23	INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA ROMÂNICA	OB	68	0	0	68	0		
LETA24	SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA	OB	68	0	0	68	0	1	LETA13
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0		
Quarto Semestre									
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0		
LETA25	O CÂNONE LITERÁRIO BRASILEIRO	OB	68	0	0	68	0	1	LETA21
LETA26	TEORIAS LINGÜÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS	OB	68	0	0	68	0	1	LETA11
LETA27	A LINGUA PORTUGUESA NO DOMÍNIO DA ROMÂNIA	OB	68	0	0	68	0	1	LETA23
LETA28	INTRODUÇÃO À ANÁLISE TEXTUAL	OB	34	0	0	34	0	1	LETA13
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0		
LETE48	LIBRAS I- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NÍVEL I	OB	34	34	0	68	0		
Quinto Semestre									
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0		

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

04/08/2015 13:17

R00043 - Grade Curricular por Semestre

Curso: 401200 - Letras

Currículo de: 2009-2

Turno: Diurno

Semestre/Disciplina	Carga Horária					CR	Tipo de Pré-requisito	Pré-Requisitos		Equivalências	
	Nat.	Teo	Pra	Est	Total			Grupo	Disciplina	Grupo	Disciplina
Quinto Semestre											
LETA29	LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	OB	68	0	0	68	0			1	LETA21
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0				
		OP	68	0	0	68	0				
LETA30	A LINGUA PORTUGUESA NO BRASIL	OB	68	0	0	68	0			1	LETA13
EDCA11	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I	OB	0	68	0	68	0				
Sexto Semestre											
LETA31	LEITURA DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS	OB	0	34	0	34	0				
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0				
		OP	68	0	0	68	0				
		OP	68	0	0	68	0				
		OP	68	0	0	68	0				
EDCA12	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II	OB	0	68	0	68	0				
Sétimo Semestre											
LETA32	LEITURA DE PRODUÇÕES DA MÍDIA	OB	0	34	0	34	0				
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0				
		OP	68	0	0	68	0				
LE1AUJ	SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES- ENSINO	OB	0	34	0	34	0				
EDCA62	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA PORTUGUESA	OB	0	0	136	136	0			1	EDCA11
Oitavo Semestre											
OPT068	OPTATIVA 068	OP	68	0	0	68	0				
		OP	68	0	0	68	0				
EDCA63	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA PORTUGUESA	OB	0	0	136	136	0			1	EDCA62

Anexo D: Grade Curricular por Semestre – Licenciatura em Desenho e Plástica – Currículo 2009.2

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

22/04/2015 12:46

R00041 - Grade Curricular (Curso)

Curso: 505120 Currículo: 2015-1 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3,5 Média 5 Máxima 6

Licenciatura em Desenho e Plástica

Área: Artes

Titulação: Licenciado em Desenho e Plástica

Habilitação: Licenciatura

Base Legal: DATA DE INÍCIO: 06.03.1977. RECONHECIMENTO: DECRETO Nº 14201 DE 07.12.1943. PARECER CEG/UFBA Nº 08 DE 1970.

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	18	Horas / Semestre	306
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
ARQ005 DESENHO GEOMETRICO I		68	0	OB		
EBA001 HISTORIA DA ARTE I		68	0	OB		
EBA004 DESENHO I		102	0	OB		
FCH002 ESTETICA I		68	0	OB		
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	23	Horas / Semestre	391
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
ARQ003 DESCRITIVA I		102	0	OB	01	ARQ005
ARQ006 DESENHO GEOMETRICO II		68	0	OB	01	ARQ005
EBA002 HISTORIA DA ARTE II		68	0	OB	01	EBA001
EBA008 TECNICA DA REPRESENTACAO GRAFICA I		85	0	OB	01	EBA004
FCH180 ESTETICA II		68	0	OB	01	FCH002
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	25	Horas / Semestre	425
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
ARQ004 DESCRITIVA II		102	0	OB	01	ARQ003
EBA105 TEORIA E TECNICA DA PINTURA		85	0	OB		
EBA181 HISTORIA DA ARTE CONTEMPORANEA I		102	0	OB	01	EBA002
EDCA01 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO		68	0	OB		
EDCA11 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I		68	0	OB		
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	28	Horas / Semestre	476
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
ARQ011 DESENHO TECNICO I		68	0	OB	01	ARQ006
EBA111 GRAVURA I		136	0	OB	01	EBA004
EBA133 EXPRESSAO TRIDIMENSIONAL I		102	0	OB	01	EBA008
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II		68	0	OB	01	EDCA11
EDCJ19 METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS		68	0	OB	01	EDCA11
LETE46 LIBRAS-LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS		34	0	OB		
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	30	Horas / Semestre	510
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
ARQ010 PERSPECTIVA		68	0	OB	01	ARQ003
EBA010 HISTORIA DA ARTE BRASILEIRA		68	0	OB		
EBA107 PINTURA I		102	0	OB	01	EBA105
EBA135 EXPRESSAO TRIDIMENSIONAL III		102	0	OB		
EDCA02 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II		68	0	OB		
EDCJ15 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ART		102	0	OB		
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	27	Horas / Semestre	459
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
EBA015 DESENHO III-A		102	0	OB	01	EBA008
EBA122 INICIAÇÃO ÀS TÉCNICAS INDUSTRIAIS		102	0	OB	01	ARQ011
EDCJ16 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ART		102	0	OB	01	EDCJ15
OPT051 OPTATIVA 051		51	0	OP		
OPT102 OPTATIVA 102		102	0	OP		
7º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	18	Horas / Semestre	306
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
EBA115 COMPOSICAO DECORATIVA I		102	0	OB	01	ARQ010 EBA105
EDCJ17 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ART		102	0	OB	01	EDCJ16
OPT102 OPTATIVA 102		102	0	OP		
8º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	18	Horas / Semestre	306
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
EBA116 COMPOSICAO DECORATIVA II		102	0	OB	01	EBA115

8º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	18	Horas / Semestre	306
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
EDCJ18 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ART	102	0	OB	01	EDCJ17	
OPT102 OPTATIVA 102	102	0	OP			
OPTATIVAS						
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
ARQ009 INTRODUCAO A ARQUITETURA	68	0	OP			
ARQ136 COMPUTACAO GRAFICA APLICADA I	102	0	OP			
DAN062 ELEMENTOS DA DANCA I	51	0	OP			
EBA003 HISTORIA DA ARTE III	102	0	OP			
EBA014 DESENHO II-A	85	0	OP			
EBA016 DESENHO IV-A	102	0	OP	01	EBA004	
EBA018 DESENHO DE OBSERVACAO II	51	0	OP			
EBA108 PINTURA II	102	0	OP	01	EBA107	
EBA109 PINTURA III	102	0	OP			
EBA110 PINTURA IV	102	0	OP			
EBA112 GRAVURA II	90	3	OP			
EBA121 CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DA OBRA DE A	102	0	OP	01	EBA105	
EBA130 TECN PROCESS ARTISTICOS	68	0	OP			
EBA132 CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DA OBRA DE /	102	0	OP			
EBA134 EXPRESSAO TRIDIMENSIONAL II	102	0	OP			
EBA136 EXPRESSAO TRIDIMENSIONAL IV	102	0	OP			
EBA137 DESENHO V	102	0	OP			
EBA138 TEORIA DA PERCEPCAO VISUAL	68	0	OP			
EBA139 EXPRESSAO TRIDIMENSIONAL V	102	0	OP			
EBA142 GRAVURA III	102	0	OP			
EBA143 DESENHO VI	102	0	OP			
EBA144 DESENHO VII	90	4	OP			
EBA145 EXPRESSAO TRIDIMENSIONAL VI	102	0	OP			
EBA146 EXPRESSAO TRIDIMENSIONAL VII	102	0	OP			
EBA147 GRAVURA IV	68	0	OP			
EBA148 CONSERVACAO E RESTAURACAO DA OBRA DE /	90	4	OP			
EBA152 DESENHO DE OBSERVACAO	102	0	OP			
EBA153 FOTOGRAFIA I-A	85	0	OP			
EBA154 METODOLOGIA DO PROJETO	102	0	OP			
EBA155 FOTOGRAFIA II-A	102	0	OP			
EBA156 TEC UTILIZ MATER EXPRESSIVOS I	85	0	OP			
EBA157 TÉCNICA DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS EXPRE	85	0	OP			
EBA158 HISTORIA DO DESENHO INDUSTRIAL	68	0	OP			
EBA159 METODOLOGIA VISUAL I	85	0	OP			
EBA160 ERGONOMIA	102	0	OP			
EBA161 MATERIAIS E PROCESSOS GRAFICOS	102	0	OP			
EBA162 PRODUCAO E ANALISE GRAFICA	68	0	OP			
EBA163 PRODUÇÃO E ANALISE DA IMAGEM	102	0	OP			
EBA170 MAQUETES	102	0	OP			
EBA171 HISTORIA DO MOBILIARIO	102	0	OP			
EBA179 CERAMICA II	102	0	OP			
EBA182 INTRODUÇÃO À COMPUTAÇÃO NAS ARTES GRÁF	102	0	OP			
EBA183 INTRODUÇÃO À COMPUTAÇÃO NAS ARTES GRÁF	102	0	OP			
FCH006 INTRODUCAO SOCIOLOGIA I	51	0	OP			
FCH128 CULTURA BRASILEIRA	51	0	OP			
ICS011 ANATOMIA ARTISTICA	51	0	OP			
LET051 FRANCES INSTRUMENTAL I N-100	51	0	OP			
LET055 ALEMAO INSTRUMENTAL I	51	0	OP			
LETB33 LINGUA ALEMÃO EM NIVEL BÁSICO	102	0	OP			
TEA085 DICCAO I	68	0	OP			
TEA097 HIST DA EDUCACAO ATRAVES ARTE	51	0	OP			
TEA276 Cenografia I	68	0	OP			
TEA277 Iluminação I	68	0	OP			

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR						
Natureza	Disciplina	Nome	Carga Horária		Creditação	
			Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC		Atividade Complementar	200	200		
OB		Obrigatória	2822	2822		
OP		Optativa	357	357		
Total			3379	3379	0	0

Observação:

Foi copiada a grade no período de 20092 para ser incluída no 4º semestre o componente curricular LET E48 Libras - Língua Brasileira de Sinais, de acordo processo nº 004555/09-55.

O Profissional:

O licenciado em Desenho e Plástica atua junto às crianças e adolescente, ajudando -os a desenvolver a suas aptidões artísticas e seu potencial de criatividade.